Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 0470164
Centre d'intérêt: 751

McNicoll, Louiselle.

Les homophones : diagnostics et remèdes / Louiselle McNicoll, Gérard-Raymond Roy. -- Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Programme de perfectionnement des maîtres en français, 1984.
102 p. ; 28 cm. -- (Publications du PPMF de Sherbrooke ; 12)

Bibliogr. : p. [101]-102.

ISBN 2-89260-011-5

Descripteur(s): *Français (Langue) *Langue écrite *Orthographe *Activité d'apprentissage *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Commission scolaire La Sapinière (East Angus, Québec)

Identificateur(s) de sujet: *Homophone

L'ouvrage comprend trois volets. Dans un premier temps, l'auteur précise ce qu'est l'homophonie, la distingue de l'homonymie et la situe au sein de la terminologie lexicale et grammaticale usuelle. Suit une analyse des homophones utilisés par des élèves du primaire placés en situation signifiante d'écriture. Enfin, à partir des résultats de cette analyse, l'auteur présente deux types d'activités d'apprentissage reposant sur les formes homophoniques et les formes paraphoniques. L'étude utilise l'analyse des erreurs comme procédé diagnostique et pronostique. Elle vise aussi à fournir aux enseignants du primaire des moyens d'analyse des textes des élèves de même que des pistes efficaces d'objectivation des formes homophones contenues dans ces textes.

L'étude a été menée auprès de 40 élèves de l'école Saint-Pierre (commission scolaire La Sapinière). Ces élèves étaient inscrits en troisième, quatrième et sixième années du cours primaire. Deux situations d'écriture ont été vécues par eux en février 1982. Dans le premier cas, il s'agissait pour l'élève de tracer son propre portrait; dans le second cas, il s'agissait pour lui de raconter une émission de télévision. Une analyse des formes homophoniques apparaissant dans ces textes est effectuée.

L'examen des faits recueillis souligne l'importance d'axer l'enseignement et l'apprentissage relatifs à l'homophonie sur les besoins mêmes des élèves. Ces besoins ressortissent avant tout à la transposition de leur propre pensée: elle véhicule à l'oral des homophones d'emploi plus ou moins fréquents et de forme plus ou moins simple que chacun apprend à écrire un peu à tâtons d'abord, puis avec de plus en plus de justesse, se laissant guider par les apports du contexte.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 05

Financement: Bénéficiaire - Université de Sherbrooke
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGERU
Programme(s) de subvention - PPMF

FIN

EDUM 8470164

LES HOMOPHONES
DIAGNOSTICS ET REMEDES

LOUISELLE McNICOLL
GÉRARD-RAYMOND ROY

PPMF
FACULTÉ D'ÉDUCATION
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

EDUQ 8470164

PUBLICATIONS DU CRAF DE SHERBROOKE

1. Louis-M. OUELLETTE. L'oral remiter, un déclencheur pour l'écrit.
2. Guy BESSETTE. Le français par l'activité rituique.
3. Louise LAFONTAINE. Caractéristiques d'un discours informatif au primaire.
4. Lucille LATENDRESSE. Évaluation de la communication écrite au préscolaire.
5. Gertrude BOYON. Apprentissages par la communication.
6. Jacques TARDIF. L'enseignement de la lecture selon une approche psycholinguistique.
7. Gabrielle DESAUTELS. Exploiter le récit.
8. Louisette MONICOLL et Gérard-Raymond ROY. Pronoms et variations orales, deux outils pour l'écrit.
9. Gérard-Raymond ROY. Genre et nombre. Étude théorique.*
10. Gérard-Raymond ROY. Genre et nombre. Étude appliquée.*
11. Guy BESSETTE. Le journal téléviré au 2e cycle du primaire.
12. Louisette MONICOLL et Gérard-Raymond ROY. Les homophones: diagnostics et remèdes.
13. Jean-Marie DOUTRELOUX. Prise en charge et évaluation de l'oral au primaire.
14. Lucille LATENDRESSE. Le discours narratif au préscolaire.
15. Mirelle POUPART. Supercrayon: un matériel type de lecture et d'écriture.
16. Louis-M. OUELLETTE. Contextes de composition.

* à paraître

Notes — D'autres documents sont publiés et disponibles chez l'éditeur:
- L'objectivation à l'oral (Bessette, Doutreloux, Payette)
  (Multi-média audiovisuel inc., 5229, rue Berri, Montréal, H2J 2S4)
- Cubes à lire (Mirelle Poupart) (Éditions FM, 1113 rue Desnoyers, Laval, H7C 1M1)

— D'autres documents non publiés produits au CRAF de Sherbrooke sont aussi disponibles à notre didacthèque.

Présentation et mise en pages

Francine Ballou
Estelle Tremblay

Supervision

Gérard-Raymond Roy

Louiselle McNicoll
Gérard-Raymond Roy

LES HOMOPHONES:
DIAGNOSTICS ET REMÈDES

1984
Publication du PPMF de Sherbrooke

La présente recherche a été réalisée grâce à une subvention accordée par le ministère de l'Éducation du Québec (Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires) dans le cadre du Programme de perfectionnement des maîtres en français.

©Publication du PPMF de Sherbrooke

Tous droits réservés
Université de Sherbrooke
Faculté d'éducation
Département d'enseignement préscolaire et primaire
Programme de perfectionnement des maîtres en français

Dépôt légal: 1er trimestre 1984
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-89268-011-5

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 9

CHAPITRE I – Un regard sur la théorie 11

1. L'homonymie: une globalité 12
2. Les homonymes à l'écrit 16
3. Les homophones 17
   3.1 Homophones de même catégorie lexicale 20
   3.2 Homophones de catégories lexicales diffférentes 21
   3.3 Distinctions graphiques des homophones 23
4. Homophones et apprentissage 25

CHAPITRE II – Vers un diagnostic 29

1. L'expérimentation 29
   1.1 Les sujets 29
   1.2 La cueillette du corpus 31
   1.3 Le dépouillement du corpus 32
2. Étude des résultats 35
   2.1 Analyse globale 35
   - Les formes graphiques des homophones 36
   - Les formes sonores des homophones 37
   - Les catégories grammaticales des homophones 39
   - L'usage des homophones selon les niveaux scolaires 41
   - L'usage des homophones selon les résultats scolaires 43
   2.2 Analyse de détail 44
   - Le groupe du [ɛ] 45
   - Le groupe du [e] 48
   - Le groupe du [ɔ] 50
   - Le groupe du [s] 51
   - Le groupe "divers" 54

CHAPITRE III – Quelques remèdes 57

A) Première démarche: les formes homophoniques 58
a) Présentation 58
b) Activité 58
1. Objectifs 58
2. Matériel 59
3. Déroulement 59
c) Considérations pour l'enseignant 64
1er cas: [se] (ces, ses, c'est, sais, s'est) 64
2e cas: [me] (mes, mais) 68
3e cas: [mɔ̃] (mon, m'ont) 71
4e cas: [sɔ̃] (son, sont) 75
5e cas: [ɔ̃] (on, ont) 77

B) Deuxième démarche: les formes paraphoniques 81
a) Présentation 81
b) Activité 81
1. Objectifs 81
2. Matériel 81
3. Déroulement 81
c) Considérations pour l'enseignant 83
1er cas: [a]/[ɑ] 85
2e cas: [ma]/[mɑ] 87

CONCLUSION 91

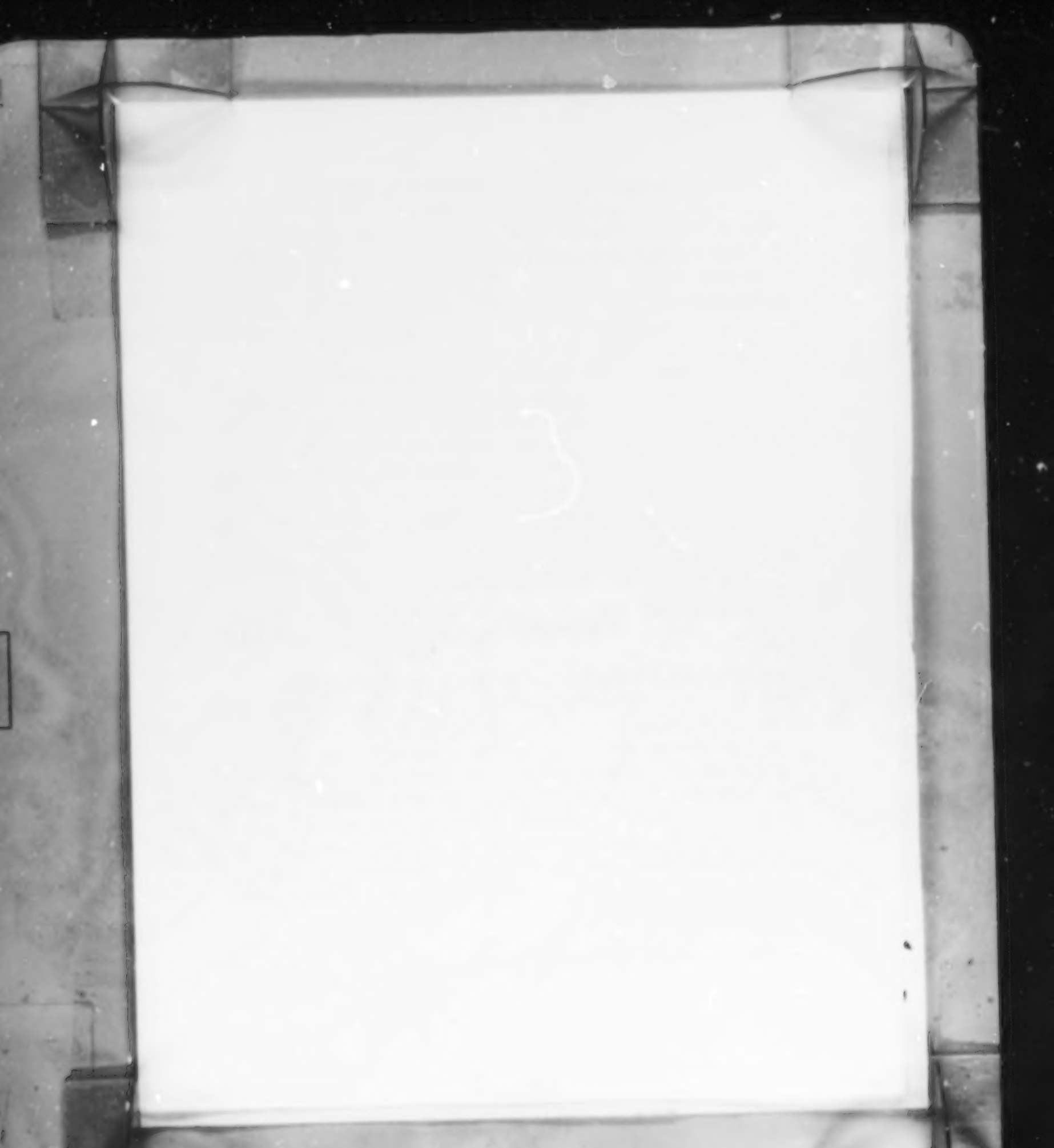
ANNEXES 95
Annexe 1: Fréquence des formes homophoniques ou paraphoniques simples et disjointes 97

Annexe 2: Fréquence des formes homophoniques ou paraphoniques selon les réalisations sonores 98

Annexe 3: Fréquence des formes homophoniques ou paraphoniques selon les catégories grammaticales 99

Annexe 4: Fréquence des vocables du corpus 100

BIBLIOGRAPHIE 101



INTRODUCTION

À l'exemple de certains qui se sont amusés à décrire et parfois à décrier les difficultés orthographiques des élèves, nous pourrions à l'écrit intituler cette étude l'eau-mot-fat-nid; mais il n'existe que bien peu de chances qu'un scripteur, si malhabile qu'il soit, transpose ainsi un jour le terme homophonie.

On serait tenté également d'imiter les spécialistes du matériel didactique vite fait, de prendre le Programme d'étude de français au primaire et de fournir des exercices, ou plutôt des activités d'apprentissage, concernant les divers cas d'homophonie dont une liste progressive peut être élaborée à partir dudit programme.

Mais avant d'ajouter au matériel existant, il importe de faire le point sur ce sujet aux mille et une facettes. Le bon usage [1] résume à une demi-page la théorie sur l'homonymie et plusieurs cahiers d'activités destinés aux élèves du primaire en fournissent encore moins, ne prenant même pas la peine de présenter le sujet. Tout cela laisse libre le champ d'exploration et d'exploitation de l'homophonie.

La présente recherche, qui compte trois parties, porte principalement sur ces volets. Dans un premier chapitre, on tente de préciser ce qu'est l'homophonie, de la distinguer de l'homonymie et surtout de la situer dans et parmi la terminologie lexicale et grammaticale usuelle. L'analyse des homophones utilisés par des élèves du primaire placés en situations signifiantes d'écriture fait l'objet du second chapitre: elle donne lieu à une étude générale et à un examen minutieux de l'emploi des homophones par les enfants de cet âge. En dernière partie, on propose quelques brèves activités découlant de nos observations et susceptibles d'être intégrées à la classe de français.

---

1. GREVISSE, M. Le bon usage. Paris/Gembloux, Duculot, IIe édition, no 218, p. 145.

En fait, cette recherche s'inscrit dans le cadre d'un renouveau pédagogique à la fois théorique et pratique. On y utilise l'analyse des erreurs comme procédé d'agnostique et pronostique. Elle vise aussi à fournir aux maîtres des moyens d'analyse des textes d'enfants, de même que des pistes efficaces d'objectivation des formes homophones contenues dans ces mêmes textes. On se propose en somme de circonscrire le phénomène de l'homophonie tant par rapport aux connaissances nécessaires aux élèves à ce sujet que par rapport aux apprentissages à faire et aux habiletés à développer en ce domaine.

CHAPITRE I

Un regard sur la théorie

Quiconque a étudié ou enseigné le français selon la méthode traditionnelle se rappelle les exercices portant sur les homonymes. La plupart des manuels de classe comportaient maintes leçons à ce sujet. En voici une tirée d'un cahier [1] de 3e année: elle contient une phrase exemple, une règle et de brèves explications.

L'alouette, dans le champ, fait entendre un joli chant.

> Règle: Attention aux mots qui se prononcent de la même façon, mais qui s'écrivent de façon différente.
>
> Ce sont des homonymes.
>
> Exemple. – champ et chant. Pour ne pas les confondre, employez-les dans une phrase.

De nos jours, on désigne par l'étiquette "homophones" ces mots impliquant de telles ressemblances et il y a lieu de s'interroger sur les raisons du changement d'appellation de cette réalité langagière. Ce point de même que l'ensemble des faits inhérents à l'homonymie et à l'homophonie constituent l'objet du présent rapport. On y traite d'abord de l'homophonie en général puis on aborde les problèmes particuliers provoqués par l'homophonie.

---

1. DELPIERRE, P. et P. FURCY. Grammaire pour écrire et parler. Paris, Nathan, p. 119.

1. L'homonymie: une globalité

L'implantation du Programme d'étude de français au primaire en 1979 a vite fait de reléguer aux oubliettes les termes homonymie et homonyme; mais seule cette terminologie a disparu: la réalité qu'elle sous-tend et les problèmes qui s'y rattachent demeurent aussi profondément ancrés. Il s'impose donc de tenter de cerner à nouveau ce phénomène et de le définir avec plus de précision.

Une comparaison, établie entre les signes des langages mathématiques et ceux des langues naturelles quant au rapport signe/sens, va aider à circonscrire ce phénomène. Habituellement, les signes d'un langage mathématique renvoient à un seul sens, tel le signe "x" qui signifie "multiplié par". Il en est autrement des signes d'une langue naturelle. Même s'il peut paraître tautologique de le dire, pour une langue parlée, les signes sont d'ordre phonique et, pour une langue disposant d'un système d'écriture, les signes sont d'ordre graphique. Pour le français, cela veut dire environ 36 phonèmes à l'oral, 26 lettres et quelques signes diacritiques à l'écrit. Toutefois, à l'encontre de la relation univoque qui caractérise les langages mathématiques, les systèmes phonique et graphique du français se démarquent par une polyvalence réciproque, source incessante d'homonymie ainsi que le laissent voir les quelques exemples suivants.

- Une même forme phonique, identique ou non graphiquement, renvoie à des sens différents.

  [bɔ̃]: Cet athlète se trouve bon d'avoir effectué un tel bond.
  [sɔ̃]: Mangez ces muffins au son au son de cette douce musique.

- Une même forme graphique renvoie à deux formes phoniques différentes.

  fils: Paul voit des fils [fil] d'araignée dans la chambre de son fils [fis].
  tous: Tous [tu] les oiseaux mangent, mais tous [tus] ne volent pas.

Ces exemples font ressortir que l'homonymie est un phénomène global: elle recouvre l'ensemble des mots semblables (homo = semblable; onyme = mot). Cette similitude peut concerner:

- l'oral seulement

  [vɛ̃]: C'est en vain que vous burez vingt petits verres de vin.

- l'écrit seulement

  parent: Ces enfants parent la maison d'un parent.

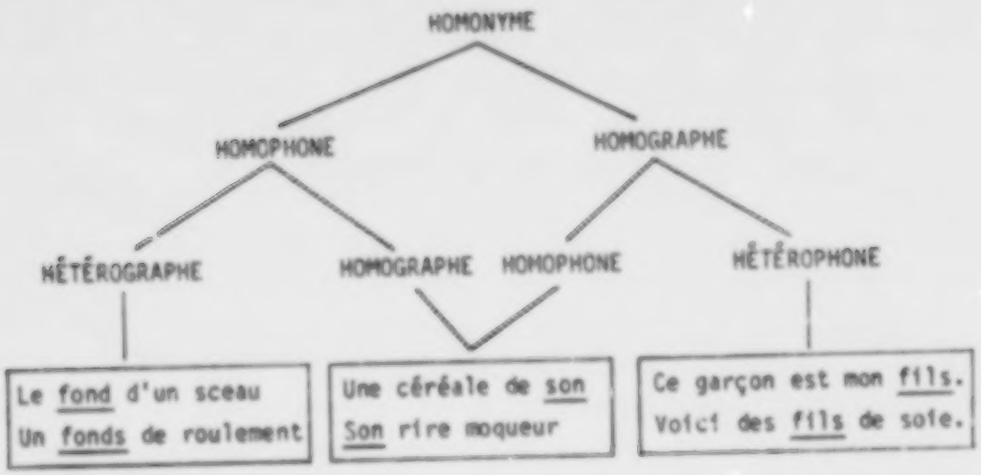
- l'oral et/ou l'écrit

  ton: Ton voisin apprécie le ton que tu emploies pour lui faire goûter ce thon nouveau.

Ces quelques exemples permettent de dégager le fait que l'homonymie concerne tantôt l'émetteur ou scripteur, tantôt le récepteur ou lecteur. Ainsi, dans les exemples [vɛ̃] et ton ci-avant, l'émetteur a dû, pour suivre l'usage et rendre son texte plus facile à décoder par d'éventuels lecteurs disposant du même usage, transcrire différemment des termes représentant une même trame sonore. Cette non-correspondance entre l'oral et l'écrit lui impose de faire travailler davantage sa mémoire alors que ces distinctions écrites facilitent au lecteur la reconstitution exacte du sens: ces formes graphiques s'excluent l'une l'autre. En revanche, dans les exemples du type parent ci-avant, le récepteur doit, à l'aide d'autres éléments contextuels, dégager à partir d'une seule forme graphique deux trames sonores distinctes et portant des sens différents.

Ces réflexions font ressortir que l'homonymie chapeaute des formes "lexicales" semblables (homo-) ou différentes (hétéro-) par le son (phonique) ou par l'écriture (graphique). En fait, on peut schématiser ainsi l'ensemble des cas relatifs au phénomène de l'homonymie lexicale.

Schéma de l'homonymie lexicale



Ce schéma indique l'existence de trois sortes d'homonymes lexicaux.

a) Les homophones hétérographes comprennent les mots identiques par la prononciation et différents par l'orthographe.

- Cette eau coule du haut de cette falaise.
- Je vais à Montréal et je me vêts en neuf.

b) Les homophones homographes ou les homographes homophones regroupent des mots identiques à la fois par la prononciation et par l'écriture.

- Son âne mange du son au son d'un orchestre.
- Tu mets du citron dans cet excellent mets.

c) Les homographes hétérophones concernent les termes identiques par l'écriture mais distincts par la prononciation.

- Ces jeunes content bien et leur maître est content d'eux.
- Paul est fier de pouvoir se fier à toi.

Une observation globale et attentive du schéma précédent et des exemples qui en découlent laisse voir que les mots homonymie ou homonyme constituent en quelque sorte des supermots. Ces archilexèmes couvrent tous les exemples des types précédents mais ils ne peuvent s'appliquer convenablement à aucun d'eux. Ce type d'imprécision qui a caractérisé pendant très longtemps la terminologie utilisée par la gent scolaire (programmes, manuels, enseignants, etc.) a disparu avec l'arrivée du Programme d'étude de français au primaire de 1979. Dans ce programme, on ne parle plus d'homonymes mais d'homophones, même si, dans la pratique, l'enseignement porte essentiellement sur les mêmes cas. Ceci implique que les termes homonymes homophones hétérographes de notre exemple initial (champ et chant) seront appelés désormais des homophones. C'est sur eux que devraient porter essentiellement les apprentissages scolaires relatifs à la maîtrise de l'orthographe. Pour ce qui est des homographes homophones, les distinguer relève davantage de la compréhension de texte que des acquisitions orthographiques. Il en va ainsi des homographes hétérophones qui risquent de déranger beaucoup plus de lecteur que le scripteur.

En définitive, l'appellation homonyme, qui inclut les aspects oral et écrit, s'avère très générale. Par souci de précision et pour mieux circonscrire l'objet d'enseignement et d'apprentissage, on utilise désormais le mot homophone pour désigner tous ces termes de même prononciation et de sens différent susceptibles de poser au scripteur des problèmes de maîtrise orthographique. Il importe enfin de souligner dès maintenant que cet aspect négatif inhérent à l'homophonie se voit compensé par l'aspect ludique engendré par cette sorte de mots. En effet, les ambiguïtés et confusions sous-jacentes à l'emploi d'homophones deviennent une richesse langagière, source constante de calembours, largement exploités en publicité (ex. Le cabac t'abat) ou par les professionnels du rire, tels Devos, Deschamps, etc.

2. Les homonymes à l'écrit

Il importe de revenir brièvement sur les diverses sortes d'homonymes et de les considérer selon le rapport son/graphie, qui présentent des faits contradictoires. Dans le cas des homophones, il existe plusieurs formes graphiques pour une même forme phonique alors que, pour les homographes, c'est l'inverse.

Ce déséquilibre n'est pas senti de la même façon selon qu'on est lecteur ou scripteur. Des recherches récentes bien connues ont montré que le lecteur procède globalement: il est à la recherche d'indices pour trouver une signification. Il n'a pas à utiliser tous les indices et divers moyens lui permettent de contourner les ambiguïtés causées par l'homonymie. Si le besoin se fait sentir, la spécificité inhérente aux formes graphiques des homophones renforce sa prise d'indices: pour lui un chat n'est pas un chas, ni un schah; il sait aussi distinguer un verre vert plein de vers. De plus, face à des homophones homographes, il cherche à combler le manque des formes graphiques par l'identification d'autres éléments contextuels signifiants provenant des mots mêmes, de la morphologie, de la syntaxe (ex. J'aime le son de son violoncelle.). Les homographes doivent aussi être distingués de la même façon (ex. Depuis que Pierre a quitté l'est, il n'est plus le même.).

Il en va autrement pour le scripteur et c'est ce dernier qui nous intéresse dans cette recherche. Si l'unicité des formes graphiques des deux dernières sortes d'homonymes paraît un avantage pour lui, la pluralité de formes graphiques des homophones (hétérographes) l'oblige en revanche à faire un choix et à développer des stratégies à cet effet. Selon le type d'homophones, il doit mettre en oeuvre certaines tactiques qui peuvent aller du "simple" rappel de la valeur morphologique ou étymologique [1] de certaines lettres jusqu'à une connaissance active de la morphosyntaxe

---

1. Sur la façon dont l'orthographe s'est appliquée, consciemment ou non, à différencier les homophones au cours des siècles, on peut consulter V.G. Gak (1976, p. 50 à 76) et R. Thimonnier (1970-74, p. 26 à 35).

de sa langue maternelle. Il faut souligner que, souvent, ces connaissances peuvent être utilisées seulement a posteriori par le scripteur. Il est rare d'apprendre l'étymologie d'un mot en même temps que sa forme graphique: la plupart des gens peuvent orthographier doigt avec un g et un t et ignorer que ces lettres rappellent l'orthographe latine du mot, à savoir digitum.

Suite à ces réflexions, il ne faut pas croire que les difficultés d'encodage éprouvées par le scripteur à cause de l'homonymie se situent au même niveau que les problèmes de décodage que provoque cette dernière. Ces derniers concernent principalement les confusions d'interprétation engendrées par l'homographie – il s'agit de cas assez rares – alors que les difficultés d'encodage dues à l'homophonie sont fort nombreuses; elles guettent l'apprenti scripteur de toutes parts. Il importe donc de s'y attarder et d'approfondir ce champ particulier d'intervention qu'est l'homophonie.

3. Les homophones

Les homophones étant des termes de sens différents, identiques par la prononciation, mais semblables ou non par la forme écrite, il importe de souligner que, pour les identifier, il faut écouter parler les gens, se rappelant que le parler des uns n'est pas toujours celui des autres, qu'une même communauté linguistique peut comporter divers sous-groupes. La façon de parler le français diffère plus ou moins selon les régions de la francophonie. Par exemple, la phrase

– Les taons sortent en mai ou en juin,

sera prononcée [letɑ̃sɔrtɑ̃mɛœ̃ʒɥɛ̃] dans certaines régions de France alors que, au Québec, les mots /tɑ̃/ et /mɛ/ seront prononcés /tɔ̃/ et /me/ contrairement aux indications phonétiques du Petit Robert et du Petit Larousse.

Cette différence de prononciation revêt une grande importance; elle a des conséquences directes au plan pédagogique. En effet, l'enseignant qui élabore ou utilise un matériel didactique concernant les homophones doit, au moment de dresser des listes d'homophones, tenir compte du langage que parlent réellement ses élèves.

Ainsi, un relevé qui conduirait les élèves à situer sur le même plan homophonique les termes soulignés de cette phrase

– Même les gens laids aiment le lait,

serait faux: le premier mot se dit [le] alors que les deux autres, au Québec du moins, se prononcent [lɛ]. Les habitudes scolaires consécutives à l'apprentissage de la lecture ont laissé croire aux gens, y compris aux enseignants, qu'ils disent [lɛ]; mais il n'en est rien: il leur suffit de s'écouter en situation naturelle d'expression pour constater que, comme la plupart des gens, ils prononcent [le].

Considérons l'exemple avec mai mentionné ci-avant et adjoignons-lui d'autres termes, tels ceux de l'énoncé suivant:

– En mai, je travaille à la préparation de mets champêtres; mais j'arrive difficilement à satisfaire tous mes invités.

Pour la plupart des francophones, les quatre mots en italique de cette phrase ne sont pas des homophones. Au Québec, dans un tel contexte, les termes mai et mes se prononcent [mɛ], le mot mets se dit [mɛ] alors que le coordonnant mais se prononce [mɛ] ou [mɛ] selon le niveau de langue utilisé par le locuteur.

Il importe donc de tenir compte de la réalité langagière orale des locuteurs dans l'établissement éventuel des séries homophoniques. Quant à nous, nous adoptons le point de vue du locuteur québécois dans le traitement des homophones que nous faisons ci-après, sachant pertinemment que chaque coin de la francophonie ajoute ses propres particularités à la richesse commune.

Malgré les différences inhérentes à la prononciation de chaque individu ou de chaque sous-groupe de personnes parlant le français, on peut considérer que le français écrit comporte un grand nombre de mots homophones que seule différencie l'orthographe. Cette dernière réflexion mérite d'être précisée. En effet, on peut distinguer les homophones en se référant surtout à l'aspect lexical, c'est-à-dire à la forme même du mot que présente le dictionnaire. Ces différences de représentation graphique relatives au lexique touchent principalement l'orthographe d'usage.

- Cet homme de la terre préfère se taire.
- Les cerfs vivaient mieux au temps des serfs.

Dans le dictionnaire, la plupart des mots sont indexés sous une forme unique: les verbes se présentent à l'infinitif, les substantifs au masculin, etc. Mais, en contexte, il faut tenir compte, d'une part, du fait que les mots peuvent être affectés de variations morphosyntaxiques et, d'autre part, que le mot phonétique ne correspond pas très souvent au mot graphique. Cela implique que le scripteur doit compter sur ses connaissances grammaticales, et au besoin les développer, pour distinguer selon l'usage de l'écrit des termes (mots ou expressions) homophoniques dans leur texte.

Tenant compte de cette opposition ou de cette complémentarité "lexique"/"grammaire", on identifie les types d'homophones suivants, à savoir les homophones lexicaux et les homophones grammaticaux. Étant donné qu'une forme "lexicale" (L) peut se prononcer de façon identique à une forme "grammaticale" (G), cela permet d'établir les combinaisons homophoniques suivantes.

L ⟷ L: Cet acrobate est sûr de lui lorsqu'il marche sur un fil.

G ⟷ L: Ces ouvriers portent cette porte à l'intérieur.

ou

L ⟷ G: À cause de cette traînée de suie, on le suit facilement.

G ⟷ G: Il faut qu'on fuie tous par là d'où tu fuis.

En outre, ces quelques exemples font nettement ressortir que, au plan grammatical, les seules variations de genre, de nombre et de personne accroissent sensiblement les formes homophones d'un même vocable. Ce nombre est assez élevé au niveau des désinences verbales et, en particulier, des finales en [e] des verbes du premier groupe.

- Je fuis, il fuit, ils fuient; que tu fuies, tu as fui.

- Prononcez, prononçai, prononcé, prononcée, prononcés, prononcées.

Une telle quantité de changements a pour résultat de rendre plus difficile la prise de décision du scripteur par rapport à un seul et même terme; elle est d'ailleurs renforcée par le fait qu'une unité lexicale donnée peut entrer en confusion avec une séquence comportant plusieurs vocables.

- Comme c'est de là qu'on vient, il convient de poursuivre.

- Après avoir fait la vidange du moteur, il fait la vie d'ange au volant.

Ces éléments indiquent bien qu'il est pratiquement impossible de prévoir l'ensemble des séquences orales susceptibles de présenter pour tel ou tel scripteur des confusions homophoniques. En fait, ces observations montrent que le choix du scripteur peut prendre plusieurs facettes en regard de la terminologie grammaticale usuelle. Le scripteur peut avoir à discriminer entre les homophones de même catégorie lexicale ou de catégories lexicales différentes.

3.1 Homophones de même catégorie lexicale

a) Deux noms

- La nouvelle tente de tante Lise est très résistante.
- Ce fonds de secours n'est pas sans fond.

b) **Deux déterminants**

- L'effort de ces vingt chercheurs est resté vain.
- Ces fleurs épanouies plaisent à ses amis.

c) **Deux verbes**

- Il paraît que, à cette époque, on paraît déjà les chevelu[illegible].
- Je ne suis pas celui qui suit n'importe qui.

d) **Deux mots invariables**

- Quant à toi, sais-tu quand tu termineras?
- Eh! bien! prenez-vous et des fruits et des légumes?

3.2 Homophones de catégories lexicales différentes

a) **comportant des termes simples seulement**

(deux termes)

- Ce bloc me bloque la vue. (nom ↔ verbe)
- Ce soir, ils se coucheront plus tôt. (nom ↔ pron. pers.)
- Ce trait paraît très mince. (nom ↔ adverbe)
- Ce négligent s'est nui en négligeant ses affaires. (nom ↔ géron-dif)
- On se demande si ces gens ont encore raison. (pronom ↔ verbe)

(trois termes ou plus)

- Cet homme sans le sou roulait sous la table tellement il était saoul.
- D'une voix de stentor, ce surveillant indique la voie à ceux qui ne la voient pas.
- Dans cette cour, courent des enfants en pantalon court.

- Sans fonds spécial, ces jeunes font quand même beaucoup et leur avenir ne fond par entre leurs mains.
- Pierre ou Paul, où avez-vous laissé le houx?

b) **comportant un ou des terme(s) simple(s) et un ou des terme(s) disjoint(s)**

- D'où vient ce doux vent d'avril?
- Ces mois-ci, c'est le temps des coupures: je ne sais pas si le patron s'est efforcé de mettre de l'ordre dans ses affaires.
- Dans une petite demi-heure, il reviendra d'en haut sans aucun mal de dent.
- Ma mère m'a donné des sous et tu m'as donné du pain en échange.
- Mon père et ma mère m'ont amené visiter l'observatoire du mont Mégantic.

c) **comportant des sous-groupes formés de termes disjoints**

- Paul se fâche parce qu'on lui reproche son retard et il est étonné par ce qu'on lui dit.
- L'avez-vous ce shampoing? Si oui, lavez-vous bien!
- Ces aviculteurs sont chagrins: les clients n'achètent pas d'oeufs et même ils se moquent d'eux.
- Ce terrain tout vert est ouvert au public seulement le dimanche.

Ces quelques séries d'exemples se passent pratiquement de commentaires tellement ils font ressortir la diversité et la complexité des situations homophoniques, qu'elles se produisent entre des formes lexicales correspondant à des vocables différents ou entre des formes lexicales représentant les variations morphosyntaxiques d'un même terme.

C'est à ces difficultés que sont confrontés les scripteurs d'expérience et les apprentis scripteurs. Cependant, contrairement à ce qui se passe dans les exemples donnés ci-avant qui comptent au moins deux termes de même prononciation, la réalité homophonique est plus souvent virtuelle

que réelle. Dans la pratique, le scripteur doit habituellement comparer mentalement diverses formes homophoniques pour déterminer celle qu'il cherche à utiliser selon le sens qu'il veut transmettre. Ainsi, écrire ces fleurs ou ses fleurs implique un choix sémantique inhérent au domaine lexical, du même ordre que celui qui distingue ma tante et ma tente, et non un choix d'ordre morphosyntaxique comme entre on m'a donné et tu m'as donné ou entre je court et ils courent. C'est à tort, il nous semble, que l'on range trop souvent l'opposition ces/ses parmi les homophones grammaticaux: ces deux termes ne se différencient pas par leurs variations morphosyntaxiques – ils sont tous deux masculins ou féminins pluriels – mais par leur base lexicale même qui, au plan graphique, débute par un c ou par un s selon qu'il s'agit du déterminant démonstratif (ces) ou du déterminant possessif (ses).

3.3 Distinctions graphiques des homophones

Les différences graphiques, arbitraires et conventionnelles, qui distinguent entre elles des formes homophones permettent à l'émetteur d'orienter et de limiter, à l'écrit plus qu'à l'oral, l'interprétation du message. Pour les homophones lexicaux et grammaticaux, de telles restrictions se marquent par l'un ou l'autre élément suivant.

a) Un changement de lettres

- Voici une amande pour manger et une amende à payer.
- S'il court, je cours aussi.
- Préférez-vous le ris de veau servi avec ou sans riz?

b) Un ajout de lettres, ou de symboles

- Puis, il se rend au puits.
- Plusieurs enfants courent dans cette cour.
- Depuis qu'il a déplacé cette boîte trop lourde pour lui, ce garçon boite un peu.

c) La disposition graphique même (espacement, majuscule)

- Mon ami, Pierre, désire acheter cette pierre précieuse.
- Quoi que tu penses, je demeure, quoique pauvre, fort honnête.
- Le chef désire rencontrer Jean-Pierre et Marie et non Jean, Pierre et Marie.

Ces précisions graphiques contribuent certes à augmenter le degré d'intercompréhension du scripteur et du lecteur, mais l'effort d'apprentissage que leur maîtrise implique en vaut-il vraiment la peine, surtout quand on sait que, à l'oral, cette intercompréhension existe malgré l'absence de tels éléments distinctifs.

En effet, la différence même de la signification provenant du contexte suffit presque toujours à elle seule à assurer une interprétation exacte du message ou du texte. À la limite, un scientifique s'occupant d'écologie et un patient revenant de chez le protodontiste peuvent dire la même séquence phonique

- [admirlemɔ̃dɛ̃tje]

sans qu'il n'y ait risque de mésinterpréter le message

- l'écologiste: "Admire le monde entier!"
- le patient: "Admire-le, mon dentier!"

surtout à cause de la présence des éléments prosodiques, tels les pauses, l'intonation, le rythme. Certes, l'exemple précédent est exagéré, mais il a au moins le mérite de faire voir que le contexte a prépondérance sur la transcription graphique quand il s'agit de déterminer le sens. Ceci implique que la plupart des distinctions orthographiques relatives aux homophones sont redondantes au contexte; elles surchargent la mémoire et ralentissent l'apprentissage: on pourrait tous s'en passer.

En terminant cette partie consacrée aux types d'homophones, nous tenons à rappeler le fait suivant: il est possible d'additionner pour l'oral une série de mots de même prononciation, tels les éléments soulignés de cette phrase-ci:

> "Pendant qu'on buvait un <u>verre</u> d'apéro, un <u>ver</u> de terre se dirigeait lentement <u>vers</u> l'asphalte à travers le gazon <u>vert</u>.

et de dire que ces quatre [vɛr] diffèrent de sens entre eux. Simultanément, cela montre que la langue ne dispose pas à l'écrit de supermot susceptible de représenter d'une façon quelconque une série d'homophones hétérographes. Peut-être aussi que ces supermots surchargeraient la mémoire et qu'il vaut mieux s'en passer également.

4. Homophones et apprentissage

Malheureusement, soumis au poids de l'usage et à la fixité de l'écrit, il nous faut tenir compte des éléments précédents, particulièrement en ce qui concerne l'enseignement. À cette fin, il importe de souligner certains facteurs qui rendent plus difficile à l'élève toute prise de décision à ce sujet.

Premièrement, comme les diverses représentations graphiques d'une même forme homophonique ne jouissent pas habituellement de fréquences d'emploi équivalentes (mon = 1 280, mont = 6; nous = 1 482, noue = 0; etc.), il faut prévoir que les formes écrites d'usage courant seront acquises plus tôt que les formes rares. Il s'impose de mentionner à ce sujet que les termes les plus fréquents sont souvent les plus susceptibles d'homophonie.

Deuxièmement, les formes simples s'acquièrent plus aisément que les formes disjointes: on pourrait comparer ni et nid à n'y:

- Dans ce nid, il n'y a ni merle, ni hirondelle; mais n'y touchez pas.

ou ta à t'a:

- Ta sandale t'a blessé au talon.

Troisièmement, la complexité homophonique s'accroît aussi selon la quantité de formes graphiques correspondant à un homophone donné: [sə] compte au moins six réalisations graphiques (ces, ses, c'est, s'est, sais, sait) comparativement à [sɔ̃] qui n'a que trois formes simples (son, sons, sont).

Quatrièmement, la distance plus ou moins grande que crée l'enseignement entre l'oral réel de l'enfant et l'oral plus ou moins standard qu'on voudrait lui attribuer ne sert qu'à engendrer chez l'élève un plus grand nombre de confusions; il s'impose donc de distinguer une région où le [a] moyen rend à la fois les formes as et a du verbe avoir et celle du subordonnant à d'une région où ces formes verbales se prononcent [ɑ] ou [ɔ] et le subordonnant [a]: dans le premier cas, il s'agit d'homophones que la substitution peut servir à différencier; dans le second, l'oral distingue déjà ce qu'il faut aussi transcrire différemment.

Cinquièmement, comme l'indique N. Catach [1] en parlant de ce et se, de a et à, certaines distinctions "requièrent une connaissance déjà avancée du système global et une capacité d'analyse catégorielle qu'il est illusoire de réclamer d'un enfant avant un certain âge"; c'est dire à quel point les variations écrites qui caractérisent les formes homophones ne peuvent être dominées que par des scripteurs habiles disposant d'une maturité langagière certaine.

---

1. CATACH, N. L'orthographe. Paris, PUF, "Que sais-je?", 1978, p. 115.

Ces cinq points relatifs aux apprentissages qu'implique le fait de distinguer à l'écrit des formes de même prononciation devraient servir de base à l'établissement d'une formule permettant de calculer le degré de difficulté de tel ou tel homophone. Par la suite, cela conduirait à mieux graduer et calibrer les éléments d'apprentissage. Une telle formule n'existe pas encore et, comme nous ne prétendons pas la créer, l'étude des homophones contenus dans des textes d'enfants qui fait l'objet du chapitre suivant se fonde sur les listes d'homophones mentionnées dans le Programme d'étude [1] de français au primaire.

En définitive, les quelques éléments d'ordre théorique dégagés au cours de cette présentation vont servir à analyser le comportement d'élèves aux prises avec les formes homophoniques constituant des objectifs d'enseignement et d'apprentissage. Ces formes, qu'elles soient simples ou disjointes, lexicales ou grammaticales, impliquent toujours un choix qui se manifeste dans une réalisation graphique. Cette dernière peut être jugée correcte et conforme à l'usage ou incorrecte et erronée. Dans ce qui va suivre, cette notion d'erreur doit être interprétée selon une perspective positive: l'erreur, considérée comme normale et nécessaire à l'apprentissage, devient source d'analyse et sert à dresser un diagnostic.

---

1. Le lecteur trouvera au chapitre II (1.3) la liste des formes homophones contenues dans ce programme.

CHAPITRE II

Vers un diagnostic

Maintenant que notre cadre de réflexion se trouve établi et qu'il semble possible de décortiquer le magma homophonique, nous retournons en classe de français afin d'étudier cette réalité d'un peu plus près. Pour ce faire, nous vivons avec des élèves et leurs maîtres deux petites expériences d'écriture dont nous analysons ensuite les résultats.

1. L'expérimentation

Notre objectif de recherche étant d'établir un diagnostic de la performance des élèves aux prises avec l'orthographe des formes homophoniques constituant des objectifs d'apprentissage selon le Programme d'étude de français au primaire, nous croyons nécessaire de recueillir et de dépouiller à notre tour des productions écrites réalisées par les élèves mêmes du primaire. La première partie de ce chapitre sert directement à cette fin: on y décrit les sujets qui ont participé à l'élaboration du corpus, les procédures de cueillette et de dépouillement des données ainsi que les raisons qui ont déterminé leur choix.

1.1 Les sujets

Pour distinguer comme il se doit à l'écrit nombre de confusions homophoniques, l'élève doit faire montre d'une connaissance avancée du système global et d'une capacité certaine d'analyse catégorielle. Ces deux exigences soulèvent d'emblée la nécessité de tenir compte de la maturité en regard des acquisitions orthographiques impliquant de l'homophonie, maturité qui se répercute aussi dans la longueur du texte qu'un élève est capable de rédiger.

En regard de nos objectifs et de ces divers facteurs, nous planifions travailler plus particulièrement avec des élèves de troisième et de sixième année, niveaux qui terminent respectivement les deux cycles du primaire: le premier (3e année) regroupe des élèves qui ont peu, ou pas encore, fait d'apprentissages systématiques de l'orthographe grammaticale alors que le deuxième (6e année) rassemble des élèves qui sont censés faire de tels apprentissages depuis près de trois ans. C'est ainsi que la variable "niveau scolaire" qui correspond de façon plus ou moins fidèle à celle de l'âge et la variable "résultats scolaires" qui peut être perçue comme un autre indice de maturation orthographique des élèves serviront de bases au traitement des données.

Dans la pratique, nous avons effectivement trouvé à l'école Saint-Pierre de La Patrie [1] deux enseignantes de 3e et de 6e année intéressées à s'impliquer dans notre recherche. Nous avons cru bon, suite à une première rencontre avec ces enseignantes, en accepter une autre qui oeuvrait au niveau de 4e année et qui désirait fort participer au projet. C'est ainsi que l'expérimentation s'est déroulée dans trois classes formant un total de 54 élèves. Comme les textes de six enfants fraîchement immigrés ont dû être omis lors du dépouillement, il faut dire que la population réelle des élèves ayant participé au corpus compte 19, 15 et 14 enfants répartis respectivement en 3e, 4e et 6e année; elle ne totalise en fait que 48 enfants.

---

1. Cette école qui relève de la Commission scolaire La Sapinière se trouve située dans un milieu fort homogène d'ouvriers et de ruraux. Nous avons cherché une telle homogénéité afin de ne pas multiplier les variables pour un corpus d'aussi faible étendue que le nôtre.

Nous remercions mesdames Yolande Goyer, Irma Prévost-Audet, Rita Labbé-Martin et Gemma Fortier-Gendron, respectivement directrice de cette école et enseignantes des classes de 3e, 4e et 6e années.

1.2 La cueillette du corpus

Au moment d'établir le corpus, nous sommes intervenus personnellement dans les classes afin d'obtenir des données le plus homogènes possible et d'éviter les différences susceptibles d'être engendrées par des intervenants aux habitudes diverses. À cet effet, nous avons, dans la mesure du possible, utilisé les mêmes consignes d'une classe à une autre et demandé aux élèves d'écrire sur deux mêmes sujets: il nous semblait que cela était de nature à restreindre la diversité des cas et que cela favorisait le cumul d'effectifs portant sur les mêmes cas. Voici maintenant une brève présentation de ces mises en situation.

Les élèves de chaque classe impliquée dans le projet étaient au courant de notre venue; ils savaient que nous travaillerions avec eux à quelques reprises au cours des mois suivants et que nous le ferions aussi avec des élèves d'autres classes; ils savaient que nous avions beaucoup d'élèves à rencontrer et à connaître.

La première situation d'écriture a été vécue au début de février 1982; les élèves devaient faire leur propre portrait afin de nous aider à les mieux connaître. Chez les plus jeunes surtout, nous avons échangé avec eux de façon à les familiariser à cette notion et aux divers éléments qu'elle recoupe: âge, physique, goût, sport, ... Par la suite seulement, les élèves ont été invités à se décrire et cette description a donné lieu à un retour au début de la deuxième mise en situation.

La seconde situation d'écriture a eu lieu la semaine suivante. Au moment du retour sur la première, nous avons tenté d'identifier chaque élève à partir des informations qu'il nous avait données à son sujet. Ensuite, nous avons présenté la deuxième situation. Il s'agissait cette fois que chaque élève raconte l'émission de télé qu'il avait le plus aimée parmi celles qu'il avait vues et entendues les jours précédents. Nous avions au préalable demandé à chacun s'il avait pu écouter au moins une émission et nous leur avions expliqué que, dans notre cas, il nous avait été

impossible de le faire parce qu'il nous avait fallu suivre des cours ou assister à des réunions: voilà pourquoi nous leur demandions de nous en raconter une.

Dans chaque cas, il nous semble que les élèves ont trouvé utile d'écrire et ils se sont vraiment appliqué à le faire; en témoignent la qualité et la longueur des textes recueillis.

1.3 Le dépouillement du corpus

Le relevé des occurrences d'homophones contenues dans les 96 textes du corpus porte principalement sur les formes homophoniques mentionnées comme éléments d'aprentissage dans le Programme d'étude de français au primaire pour les niveaux de 3e, 4e, 5e et 6e années. Il a fallu compléter cette liste par quelques autres cas assez fréquents et présentant des particularités homophoniques similaires.

Les voici tous regroupés dans le tableau ci-dessous où le crochet (✓), le plus (+) et le symbole de multiplication (x) indiquent respectivement s'il s'agit d'une forme homophonique (F.H.) portant sur un objectif à poursuivre (✓), sur un objectif terminal (+) et sur un cas fréquent ajouté (x).

Formes homophoniques analysées

F.H.	3e	4e	5e	6e	Autres	Fréquences***
m'a/ma	✓	✓	+			——/ 539
l'a/la	✓	✓	+			——/6776
t'a/ta	✓	✓	+			——/ 22
a/à	✓	✓	+			4865/5206
m'ont/mon	✓	✓	+			——/1260
mes/mais	✓	✓	+			543/3008
sont/son	✓	✓	+			543/ 327
ont/on	✓	✓	+			769/8355
ou/où		✓	✓	✓		690/ 199
peu/peut ou peux		✓	✓	✓		1133/ 635
ces/ses		✓	✓	✓		227/ 154
c'est/s'est			✓	✓		6330/——
on/on n' *			✓	✓		8355/——
cet/cette			✓	✓		58/ 223
s'en/sans			✓	✓		——/ 121
d'en/dans			✓	✓		——/2697
ni/n'y			✓	✓		14/——
ce/se			✓	✓		1498/1390
qui/qu'il **		✓	✓	✓		
sa/ça					x	234/9109
et/est/ai					x	1557/2407/2557
c'était/s'était					x	2041/——

* Aucune occurrence dans le corpus.
** Non relevé dans cette recherche.
*** Cet indice provient de l'étude de N. Beauchemin, P. Martel et M. Théoret. Vocabulaire du québécois parlé en Estrie. Fréquence, dispersion, usage. Sherbrooke, Université de Sherbrooke.

La vingtaine de cas contenus dans ce tableau fait voir clairement que les acquisitions orthographiques visées par le Programme d'étude relativement aux homophones opposent soit deux formes (simples ou complexes) de fréquence similaire (sont/son; ses/ces), soit une forme simple de haute fréquence à une forme complexe de faible fréquence (ma/m'a; ta/l'a). On n'intègre pas explicitement les autres formes de même prononciation appartenant à d'autres catégories lexicales; en voici quelques exemples.

Formes mentionnées	Formes non mentionnées
s'en/sans	cent/sang/c'en/sent/sens, ...
ni/n'y	nid/nie/nies/nient
d'en/dans	dent
c'est/s'est	sais/sait

Il importe également de souligner que la liste précédente tirée du Programme d'étude contient plusieurs "faux" homophones, du moins en ce qui concerne le contexte québécois. En effet, dans les groupes opposés m'a/ma, l'a/la, t'a/ta, a/à, et ça/sa, le terme de droite, représenté par un déterminé article possessif ou par le subordonnant à, se prononce toujours en [a] antérieur ([ma], [ta], [sa], [a], [sa]), alors que le terme de gauche qui comprend un pronom suivi de a (avoir) ou le démonstratif ça est prononcé à l'aide du [ɑ] postérieur ou du [ɔ] ouvert.

Il s'agit donc de groupes hétérophones [mɑ]/[ma], [tɑ]/[ta], [tɑ]/[ta], [ɑ]/[a], [sɑ]/[sa] considérés à tort comme homophones. Le regroupement inapproprié fait dans le programme et dans plus d'un manuel peut devenir ainsi cause d'un mésapprentissage chez les élèves de ces niveaux.

Au plan didactique, ces observations font ressortir la nécessité d'aborder ces cas d'une façon différente des autres qui regroupent de véritables homophones. Malgré les limites et les réserves qui viennent d'être soulevées, c'est en regard des 22 formes "homophoniques" du tableau précédent qu'a été effectué le dépouillement des 96 textes du corpus.

Nos relevés touchent à la fois, pour chaque cas, les réussites et les erreurs: cela permet de voir éventuellement la progression des unes et la régression des autres selon les diverses variables retenues telles les niveaux scolaires et les résultats scolaires. Les différentes formes graphiques erronées ont aussi été relevées; ce faisant, nous désirions découvrir si les erreurs sont attribuables surtout au hasard ou à des champs lexicaux ou orthographiques contextuels prépondérants.

En somme, on le voit ici clairement, l'expérimentation et le dépouillement du corpus concernent directement les besoins immédiats des élèves et des maîtres de la 3e à la 6e année et il en sera ainsi de l'analyse des résultats présentée ci-après. Cependant, il importe de rappeler que cette étude restreinte à ce champ d'application bénéficie grandement d'être située dans le cadre théorique exposé au cours du premier chapitre. Cela est de nature à faciliter au maître et à l'élève le déroulement du temps consacré au retour sur les textes, au classement et à l'objectivation des phénomènes de la langue écrite.

2. Étude des résultats

Le corpus établi dans le cadre de cette recherche est assez restreint: un peu moins de cent textes d'élèves; il ne se prête pas à une analyse très poussée de l'homophonie au primaire. Il peut être néanmoins intéressant d'utiliser les résultats obtenus pour jauger globalement le degré de difficulté inhérent aux diverses formes homophoniques présentées en 1.3 et qui entraîne un taux de réussite plus ou moins élevé lors de leur utilisation. C'est à cela qu'est consacrée la première partie du présent sous-chapitre. En seconde partie, nous ferons l'analyse des différents sous-groupes d'homophones considérés selon les niveaux scolaires et les résultats scolaires des élèves.

2.1 Analyse globale

Au moment de relever les occurrences relatives à la vingtaine de groupes homophoniques mentionnés précédemment, nous avons tenu compte du contex-

te, notant les emplois réussis et ceux comportant une erreur. Nous examinons maintenant, en regard de cette répartition (réussite = R; erreur = E), l'usage que les élèves du primaire font des homophones considérés selon divers points de vue: forme graphique, forme sonore, appartenance grammaticale, compétence linguistique du scripteur mesurée en terme d'année de scolarité et de résultats scolaires.

- Les formes graphiques des homophones

Chaque terme d'un groupe homophonique se présente soit sous une forme simple (S) et il correspond à un seul mot graphique (ma, mes, sait), soit sous une forme disjointe (D) et il comporte plus d'un mot graphique (m'a, m'est, c'est). Le tableau ci-après rapporte les effectifs réels et théoriques des groupes présentant une telle opposition [1]; les effectifs des autres séries homophoniques formées de deux formes simples (a/à, cet/cette, sont/son, ...) ou de deux formes disjointes (c'était/s'était) n'y figurent pas.

Répartitions des homophones selon leurs formes graphiques

P / F	E R		Σ	E T H		ÉCARTS		EC^2/ETH		Σx^2
	R	E		R	E	R	E	R	E	
S	376	11	387	331	56	+45	-45	6,12	36,16	42,28
D	48	60	108	93	15	-45	+45	21,77	135,00	156,77
Σ	424	71	495	424	71	0	0	27,89	171,16	199,05

1. Voir annexe 1.

Des 495 occurrences d'homophones relevées ici, 85,7% (424/495) s'écrivent en un seul mot comparativement à 14,3% seulement pour les homophones de forme disjointe. Cette fréquence d'emploi confère en quelque sorte aux premiers un taux très élevé de réussite – celui-ci atteint 97,2% (376/387) – alors que, pour les formes disjointes, c'est le taux d'échec qui domine (E = 60/108 = 55,5%).

En fait, le degré de maîtrise d'une forme homophonique semble aller de pair à la fois avec sa fréquence d'utilisation et avec son unicité graphique: d'une part, le succès provient à 88,7% (376/424) des formes simples et à 11,3% (48/424) des formes disjointes; d'autre part, l'insuccès ne se rencontre qu'à 15,4% (11/71) chez les formes simples alors que les formes disjointes causent l'échec dans 85% des cas (60/71). Tous ces résultats s'avèrent hautement significatifs selon ce qu'indique la Σx^2 de 199,05; l'analyse des divers sous-ensembles permettra d'identifier (voir 2.2) les formes les mieux réussies et celles qui sont échouées le plus fréquemment.

– Les formes sonores des homophones

L'étude des homophones – et c'est une tautologie de le dire – fait appel à la transposition à l'écrit de sons, ou de phonèmes. Une telle transposition n'offre pas nécessairement le même niveau de difficulté selon le contexte phonique à transcrire: c'est ce que nous essayons d'examiner ci-après en classant les occurrences d'homophones selon les phonèmes impliqués dans la réalisation de chaque groupe homophonique. Ce faisant, nous obtenons des sous-ensembles relatifs aux sons [a], [ɔ], [e], [s] et un groupe appelé "autres" [1]. En voici maintenant la distribution à laquelle nous appliquons le test de Pearson.

---

1. Voir annexe 2.

Répartition des homophones selon les formes sonores

P / FS	E R		Σ	E T H		ÉCARTS		EC^2/ETH		Σx^2
	R	E		R	E	R	E	R	E	
[ɑ]	283	112	494	406	88	-24	+24	1,42	6,55	7,97
[ɛ]	153	53	206	169	37	-16	+16	1,51	6,92	8,43
[e]	657	56	713	586	127	+71	-71	8,60	39,69	48,29
[s]	136	77	213	174	39	-38	+38	8,30	37,02	45,32
autres	113	16	129	106	23	+ 7	- 7	0,46	2,13	2,59
Σ	1441	314	1755	1441	314	0	0	20,29	92,31	112,60

Environ 40% des formes homophones impliquent un [e] dans leur trame sonore; 28%, un [ɑ]; 13%, un [s]; 12%, un [ɛ] et 7% d'autres cas. Le tableau ci-avant fait également ressortir que le taux de succès, et partant de celui de l'échec, varie grandement d'un cas à un autre: il passe de 92% (657/713) pour les homophones impliquant un [e] (mes/mais; ai/et/est) à 64% à peine pour les groupes dont la difficulté homophonique porte sur un [s] (se/ce; ça/sa; c'est/s'est/ces/ses/sait; c'était/s'était). Là encore, une fréquence d'emploi élevée s'avère un critère important de succès orthographique pour les élèves du primaire.

Malheureusement, ce facteur n'assure pas à lui seul la réussite. En effet, le haut taux d'échec observé pour les homophones impliquant un [a], à savoir 53,6% (112/314), provient dans 100 cas sur 112 de la non-réussite contextuelle des formes homophoniques a et à qui, totalisant respectivement chacune 111 et 152 occurrences, se rangent d'emblée parmi les formes les plus fréquentes [1] du corpus.

Il s'impose enfin de souligner que ces points qui caractérisent dans l'usage les formes sonores des homophones s'appuient sur une distribution fort significative des occurrences (Σx^2 = 112,60 pour 4 d.d.l) en termes de succès et d'erreur.

- Les catégories grammaticales des homophones

Le taux de réussite à l'écrit des formes homophoniques peut être en relation avec la catégorie grammaticale de ces mots. Il est permis de croire, par exemple, que la fonction d'un mot peut avoir une influence quelconque sur l'habileté du scripteur à l'orthographier.

Aussi, afin d'établir la justesse de cette hypothèse, nous répartissons ci-après les effectifs des formes homophones selon qu'elles jouent un rôle de déterminant (d), de ligature (lig = coordonnant + subordonnant), de pronom (p), de verbe (v): nous distinguons les formes homophones simples correspondant à un verbe seul des formes disjointes contenant un pronom et un verbe (p + v); les cas qui restent prennent place sous la rubrique autres [2].

---

1. Voir annexe 4, "Fréquence des vocables du corpus".

2. Voir annexe 3.

Répartition des homophones selon les catégories grammaticales

C \ P	E R		Σ	E T H		ÉCARTS		EC^2/ETH		EX^2
	R	E		R	E	R	E	R	E	
d	380	25	405	333	72	+47	-47	6,63	30,68	37,31
l lg	592	113	705	579	126	+13	-13	0,29	1,34	1,63
p	83	39	124	102	22	-17	+17	2,83	13,10	15,93
v	332	87	419	343	76	-11	+11	0,35	1,60	1,95
p+v	44	42	86	71	15	-27	+27	10,26	48,60	58,86
autres	8	8	16	13	3	- 5	+ 5	1,92	8,33	10,25
Σ	1441	314	1755	1441	314	0	0	22,28	103,65	125,93

Point de doute: il s'agit là d'une distribution fort significative! Considérées selon les catégories grammaticales, certaines formes homophoniques sont mieux réussies et d'autres, beaucoup plus échouées. Le groupe des déterminants (d) s'avère fort excédentaire du côté du succès avec 380 cas sur un total de 405 (93,8%). En revanche, les groupes comprenant un pronom (p) et ceux formés d'un pronom et d'un verbe (p + v) comportent les plus hauts taux d'échecs, respectivement 31,5% et 48,8%.

Ces faits semblent se rattacher fortement aux caractéristiques graphiques des mots répartis en catégories grammaticales. En effet, tous les homophones déterminants correspondent à des formes simples ayant une haute

fréquence d'emploi et ne comportant à l'écrit que deux ou trois lettres. Lorsque la transposition d'un homophone devient plus complexe à l'écrit, comme c'est le cas des groupes formés d'un pronom et d'un verbe (p + v), le taux d'échec s'accroît tellement qu'il équivaut au taux de réussite: cela peut signifier que les enfants de ces âges écrivent l'une ou l'autre forme au hasard, ne réussissant pas à extraire du contexte les éléments pertinents susceptibles de les aider à identifier la forme idoine. À ces derniers cas s'ajoutent ceux du groupe autres qui contient seulement quatre formes homophoniques (n'y, d'en, s'en, peu) dont trois sont disjointes.

En bref, le groupe d'appartenance grammaticale, considéré avec ses caractéristiques graphiques et son taux d'utilisation, entre en corrélation avec le taux de réussite ou d'échec des formes homophones, du moins en ce qui concerne l'usage qu'en font les élèves du primaire.

- L'usage des homophones selon les niveaux scolaires

Les élèves du primaire, justement, suivent un cheminement qui les conduit progressivement du non savoir écrire au savoir écrire. Il est permis de croire que la maîtrise de l'orthographe, et partant celle de la transposition des formes homophones, s'accroît d'un niveau à l'autre du primaire. Pour vérifier si cela s'avère, nous comparons ci-après les données extraites de notre corpus en plaçant les niveaux scolaires des élèves (3e, 4e, 6e) en regard de leur performance réelle (réussite = R; échec = E).

Répartition des occurrences d'homophones selon les niveaux scolaires

P / NS	E R		Σ	E T H		ÉCARTS		EC^2/ETH		Σx^2
	R	E		R	E	R	E	R	E	
3e	455	118	573	471	102	-15	+15	0,48	2,18	2,66
4e	528	86	614	504	110	+24	-24	1,14	5,24	6,38
6e	453	110	568	466	102	- 9	+ 9	0,17	0,80	0,97
Σ	1441	314	1755	1441	314	0	0	1,79	8,22	10,01

Pour 2 d.d.l, la ΣX^2 de 10,01 indique une répartition non aléatoire. Cependant, l'observation des EC^2/ETH montre que la progression escomptée entre la 3e et la 6e année ne s'est pas produite. En effet, les élèves de ces deux niveaux scolaires affichent une maîtrise écrite fort semblable des formes homophones: 79,4% en 3e année et 80,6% en 6e année. Ils s'opposent en quelque sorte à ceux qui, à ce sujet, font preuve d'une meilleure orthographe (R = 528/614 = 86%).

Il n'est certes pas facile d'expliquer cette différence significative qui joue en faveur des élèves de 4e année. On peut toutefois émettre l'hypothèse que, la 4e année étant celle où les apprentissages orthographiques et grammaticaux se font d'une façon plus systématique, les élèves de ce niveau ont mieux réussi parce que leur attention est sollicitée plus fréquemment à cet égard. Pour en déterminer l'exactitude, il y aurait lieu de recommencer l'expérience avec d'autres groupes d'élèves ou, tout simplement, d'accroître l'échantillon.

- L'usage des homophones selon les résultats scolaires

Répartissons maintenant les élèves selon leurs résultats scolaires afin de voir si leur habileté orthographique (réussite ou échec) pour les homophones correspond plus ou moins à la valeur affichée par leurs résultats scolaires généraux. À cette fin, nous formons trois sous-groupes représentant respectivement chacun les élèves forts (1er tiers), moyens (2e tiers) et faibles (3e tiers) pour lesquels nous compilons les occurrences d'homophones réussies (R) ou échouées (E).

Répartition des occurrences d'homophones selon les résultats scolaires

P / RS	E R		Σ	E T H		ÉCARTS		EC^2/ETH		Σx^2
	R	E		R	E	R	E	R	E	
1er/3	632	96	728	598	130	+34	-34	1,93	8,89	10,82
2e/3	445	102	547	449	98	- 4	+ 4	0,04	0,16	0,20
3e/3	364	116	480	394	86	-30	+30	2,28	10,47	12,75
Σ	1441	314	1755	1441	314	0	0	4,25	19,52	23,77

Aucune erreur! Les élèves aux résultats scolaires plus élevés font montre d'une meilleure performance quant à l'orthographe des homophones ainsi que le confirme l'écart positif de 34 relativement à la colonne R; chez les faibles, l'inverse se produit: l'échec affiche un excédent de 30 pour une participation fort importante (12,75) à la ΣX^2. Quant aux élèves moyens, ils réussissent et échouent en conformité avec le prévisible, obtenant des résultats situés entre ceux des deux autres groupes.

Analysées en pourcentage, ces données font voir qu'un intervalle de 5,5 sépare les forts des moyens et les moyens des faibles: les premiers réussissent à 86,8% (632/728); les seconds, à 81,3% (445/547) et les faibles 75,8% (364/480). Cela signifie également que le taux d'échec des faibles (24,2%) est presque le double de celui des forts (13,2%).

En somme, cette analyse globale fait ressortir que la maîtrise orthographique des homophones dépend de plusieurs facteurs importants et souvent interreliés. Parmi ceux-ci, l'unicité graphique, l'appartenance à la catégorie des déterminants et une fréquence d'emploi élevée s'avèrent des éléments qui facilitent aux élèves une transposition exacte à l'écrit de certains homophones, tandis que les formes homophoniques disjointes, celles qui sont peu fréquentes de même que celles qui impliquent la distinction écrite entre c et s (ce/se, c'était/s'était, ces/ses, ...) peuvent être considérées comme des sources constantes, ou au moins plus grandes, d'échec.

Cette étude générale a fait voir, et il fallait s'y attendre, que les élèves du 1er tiers réussissent mieux que ceux du 3e tiers; par contre, elle a fait ressortir que c'est en 4e année que la réussite écrite des homophones s'avèrent la plus élevée. Il reste donc maintenant à examiner à nouveau nos résultats afin de préciser davantage les causes de ces états de fait et pour déterminer les cas sur lesquels devraient porter l'enseignement et l'apprentissage au primaire.

2.2 Analyse de détail

L'étude globale des résultats (2.1) a permis d'entrevoir plusieurs causes du succès ou de l'échec des élèves en regard de l'écriture des formes homophones. Désireux de cerner de plus près ces causes et l'évolution qui se produit chez les élèves, nous procédons ci-après à une analyse des résultats présentés d'une façon plus détaillée.

Pour ce faire, les diverses formes homophoniques à l'étude, une vingtaine, sont rangées en cinq groupes de tableaux établis à partir des affinités orales de ces formes mentionnées en 2.1 ci-avant; de plus, chaque tableau présente les effectifs en sous-groupes d'occurrences réussies (R) ou erronées (E) pour les élèves considérés selon leurs niveaux (3e 4e, 6e) ou leurs résultats scolaires (1er/3, 2e/3, 3e/3).

Avant de commencer cette analyse proprement dite, il importe de mentionner que les regroupements effectués dans ce sous-chapitre ne correspondent pas toujours à ceux de 2.1: certaines formes homophoniques s'alignent sur plus d'un cas, telles les formes ça et sa, qui peuvent être incluses dans le groupe du [s] comme ci-avant ou dans le groupe du [ɑ] selon ce qui suit.

- Le groupe du [ɑ]

Les termes que chapeaute le groupe du [ɑ] contient à la fois de véritables homophones (as/a) et des formes paraphoniques (a/à). En effet, il est constitué de termes dans lesquels le [ɑ] fait partie d'un mot, ou y correspond, qui occupe en contexte une position proclitique: c'est le cas en particulier pour les déterminants la, ma, ta, sa, le pronom la et le subordonnant à dont le [ɑ] est antérieur et ouvert ([a]). Cette prononciation s'oppose en quelque sorte à celle des autres termes de ce groupe qui occupent habituellement une position accentuée ou au moins plus forte; le [ɑ] est alors postérieur soit ouvert ([ɑ]), soit mi-ouvert ([ɔ]). Il y aurait lieu d'exploiter davantage, au Québec du moins, cette distinction ou particularité phonologique dans les activités d'apprentissage proposées aux élèves ou tout simplement lors des phases consacrées à l'objectivation orthographique.

Tableau détaillé des formes "homophones" en [a]

fh / n/p		Selon les niveaux scolaires												Selon les résultats scolaires										fh / p/t	
		3e R	3e E	4e R	4e E	5e R	5e E	6e R	6e E	3e R	3e E	4e R	4e E	3e R	3e E	4e R	4e E	5e R	5e E	6e R	6e E	3e R	3e E		
3e	R		6		10	76		2		15	21	1	8		14	1	2	68		1		41	39	6	15	R	1er/3
	E			2	1				1	2	29	6				5	1		1			11	14	2		E	
4e	R		14		4	45				28	31	9	6		7		12	60		2		17	23	7	7	R	2e/3
	E	2		2			1			5	20	4				2						2	31	6		E	
6e	R		4	1	3	53		1		45	23	6	11		3		3	46				30	13	3	3	R	3e/3
	E			3						16	28	5	2	2							1	10	32	9	2	E	

Ce tableau révèle beaucoup quant à l'emploi contextuel des formes homophones en [a]; voici nos principales observations à ce sujet.

Seule la transposition écrite des déterminants la, ma et ta ne pose pratiquement plus de difficulté dès la 3e année, le déterminant sa étant mal écrit à deux reprises par un élève de 6e année faisant partie du 3e tiers de sa classe.

Les cas jugés les plus difficiles sont presque les mêmes pour tous les niveaux; témoin les problèmes d'écriture posés par la transposition exacte des deux [a] (a et à): le léger progrès observé en 4e année est suivi d'une régression en 6e année où 25% (15/61) échouent l'écriture du verbe a et 55% (28/51) font de même pour le subordonnant à. Cependant, en considérant ce dernier cas (à) selon les résultats scolaires, force est de constater que le succès tout comme l'insuccès s'inversent du 1er au 3e tiers: 1er/3 = 39 → 14; 3e = 13 → 32.

L'emploi des formes homophoniques varie d'un contexte d'écriture à un autre à la fois selon les niveaux scolaires et selon les résultats scolaires. Selon les niveaux, c'est en 4e année, que le ma a été le plus utilisé dans le portrait et c'est par les élèves les plus forts (1er/3) qu'il l'a été. Ces élèves semblent d'ailleurs ceux – et c'est normal puisqu'ils sont les meilleurs – qui se démarquent le plus par l'emploi des possessifs correspondant à chaque situation d'écriture donnée: ma, pour l'autoportrait; sa, pour le récit. Cette caractéristique transparaît fort peu dans les textes des élèves du 3e tiers où on a relevé, respectivement pour chaque cas, trois et cinq occurrences.

Il importe également de souligner le peu d'occurrences reliées aux formes m'a, t'a, ta et as. Cela tient évidemment aux deux contextes d'écriture proposés aux élèves. Ni l'un ni l'autre n'intégraient le narrateur au récit (passé), ce qui aurait pu favoriser l'usage du terme m'a, ou ne mettaient en place de véritables interlocuteurs, ce qui aurait été de nature à susciter l'utilisation des formes t'a, ta, as: il aurait donc fallu recourir à un ou deux autre(s) sujet(s) plus favorable(s) à l'emploi de ces formes.

Constatant que le sa (27 occurrences) est écrit correctement dans 25 cas sur 27 et que son homophone ça ne l'est que dans 16 cas sur 33, nous avons alors compilé, selon la réussite et l'échec, les occurrences de ça en position accentuée (+) et en position inaccentuée (–).

Emplois de "ça" selon la position orale

pos. / réa.	+	–
R	4	12
E	2	15
Total	6	27

En position accentuée, le a de ça se distingue du a de sa en ce qu'il est en langue familière, postérieur ouvert ou mi-ouvert: cette différence orale entraîne deux fois plus de succès que d'échecs. En position inaccentuée où les deux termes ça et sa empruntent à l'oral la forme [sa] avec un [a] ouvert antérieur correspondant à la prononciation habituelle du déterminant sa, le ça voit son taux d'échecs dépasser celui des réussites: 15 échecs contre 12 succès seulement. Cette analyse montre bien que, dans certains contextes, ça et sa ne correspondent pas pour des élèves à de véritables homophones.

- Le groupe du [e]

Les formes homophoniques [me] (mes/mais) et [e] (et/ai/est) constituent le groupe du [e]: elles présentent certaines variations orales, semblables à celles observées dans le groupe du [a]; il s'agit en particulier de l'alternance [e]/[ɛ]. En effet, le contexte d'élocution affecte la prononciation de mes, mais et est. En situation d'oralité habituelle, ces formes sont prononcées avec un [e].

- Mais où est-il allé avec mes gants neufs?
  /mœetilale' avekmegɑ̃nœf/

Cependant, en situation d'oralité dont le débit est plus lent ou en situation d'oralité moins naturelle comme l'est souvent celle de la classe (situation de dictée), le locuteur transforme sa parole utilisant alors un [ɛ].

- Mais où est-il allé avec mes gants neufs?
  /mœetilale' avekmegɑ̃nœf/

Ces différences d'emploi à l'oral paraissent de nature à rendre plus difficile la maîtrise de l'orthographe. Par exemple, si le maître prononce [ɛ], cela oblige l'élève à maîtriser deux codes ou à transposer d'abord dans son propre code oral ce que dit le maître; ensuite seulement, il peut passer à l'écrit. Il y a lieu de parler à ce sujet que

tous les élèves ne disposent pas également de cette double compétence. L'examen des effectifs détaillés répartis selon les niveaux et les résultats scolaires va permettre de préciser ce qu'il en est.

Tableau détaillé des formes homophones en [e]

fh / n/p		Selon les niveaux scolaires					Selon les résultats scolaires					fh / n/p	
		mes	mais	et	est	ai	mes	mais	et	est	ai		
3e	R	19	6	121	11	45	12	16	159	38	55	R	1er / 3
	E		6	17	4	5		1	1	6	4	E	
4e	R	15	9	162	19	64	18	6	114	10	49	R	2e / 3
	E	1	5		4	3	2	3	7	3	3	E	
6e	R	13	10	111	24	28	17	3	121	6	33	R	3e / 3
	E	2	6		3		1	13	9	2	1	E	

Ces données indiquent que la transposition écrite de la ligature mais cause des difficultés presque constantes tout au long du primaire (3e = 50%; 4e = 36%; 6e = 37%) et que ce phénomène atteint plus particulièrement les faibles où se retrouvent 13 erreurs sur 17 (76%): ces élèves ne disposent pas, semble-t-il, du double niveau de langage dont ils auraient besoin pour se tirer d'embarras. Les 17 erreurs observées pour mais, souvent prononcée [mɛ] par le maître en situation d'enseignement, montrent que cette ligature est transposée à l'écrit 13 fois par la forme mes et 4 fois par la suite mai; tout indique que les faibles n'arrivent pas à relier leur langue parlée à celle qu'on leur enseigne à écrire.

Par ailleurs, les termes et, est et ai prononcés [e] ne suivent pas un tracé d'acquisition semblable: les élèves des 2e et 3e tiers de 3e année éprouvent encore de la difficulté avec l'orthographe du coordonnant et dont les 17 erreurs proviennent d'une transposition en est. L'inverse se produit également pour les confusions orthographiques relatives à est qui est écrit et dans 9 cas sur 11. À ce niveau de scolarité, la fixation forme ↔ sens n'est pas encore stabilisée.

- Le groupe du [ɔ̃]

Le groupe du [ɔ̃] comporte les formes homophones suivantes relevées dans nos textes: on/ont, son/sont et mon [1]. Voici le nombre d'occurrences observées pour chaque cas: elles sont réparties en réussites (R) et erreurs (E) pour les niveaux et les résultats scolaires des élèves.

Tableau détaillé des formes homophones en [ɔ̃]

fh / n/p		Selon les niveaux scolaires						Selon les résultats scolaires					fh / n/p	
		on	ont	sont	son	mon		on	ont	sont	son	mon		
3e	R	2	5	12	22	11		3	17	8	23	8	R	1er / 3
	E		4	8	7			1	7	8	3		E	
4e	R	4	7	12	9	15		2	4	13	18	15	R	2e / 3
	E		8	5	2			1	9	7	3		E	
6e	R		12	5	30	7		1	3	8	20	10	R	3e / 3
	E	2	10	6	1				6	4	4		E	

1. Les contextes n'ont engendré aucune occurrence de la forme m'ont.

Grâce à ce petit tableau, on constate que les formes concurrentes n'exercent pas la même influence les unes par rapport aux autres. Ainsi, le pronom on est écrit ont dans deux cas sur huit (25%) alors que le verbe ont se trouve transposé par on dans 22 cas sur 46 (48%). Il en est presque ainsi selon les résultats scolaires où l'on dénote cependant une instabilité plus grande entre les trois sous-groupes.

La concurrence orthographique des formes sont et son s'avère la plus forte: le déterminant son est écrit en lieu et place du verbe sont dans 19 cas sur 46 (41%) alors que l'inverse ne se produit que dans 10 cas sur 71 (14%). Cette concurrence fait chuter les élèves, peu importe le niveau de leurs résultats scolaires; elle semble toutefois s'atténuer d'un niveau scolaire à un autre du moins en ce qui concerne la maîtrise du déterminant son dont le taux de réussite passe de 75% en 3e année à 96% en 6e année.

- Le groupe du [s]

Les formes homophones qui constituent le groupe du [s] se particularisent par le fait que la variation orthographique qui les distingue affecte habituellement le début des termes. Ceux-ci peuvent représenter des mots simples comme se/ce, ses/ces/sait ou des groupes disjoints tels c'est/s'est, c'étai(en)t/s'étai(en)t. En plus de la transposition exacte du [s] à l'écrit, ces derniers cas comportent des difficultés autres telles celle de l'écriture du [e] en est, celle du pluriel comme dans c'étaient; nos relevés se limitent à la transposition correcte du [s] à l'écrit, laissant par le fait même de côté les autres sources d'embûches. Le tableau ci-après donne la quantité d'occurrences relevées pour chaque forme, réparties en réussites (R) et erreurs (E).

Tableau détaillé des formes homophones en [s]

ph / p/n		Selon les niveaux scolaires									Selon les résultats scolaires									ph / p/n	
		se	ce	ses	ces	sait	c'est	s'est	c'était	s'était	se	ce	ses	ces	sait	c'est	s'est	c'était	s'était		
3e	R	13	3	5			1		5		23	3	5			17		9	2	R	1er / 3
	E		5				8	3	1			11	2		1	9	2	2	1	E	
4e	R	9	1	2			16		2		7	1	1			6		4		R	2e / 3
	E		3	1		2	9	2	3	1		4		1	1	5	2	1	1	E	
6e	R	16	1	2			8		9	2	8	1	3			2		3		R	3e / 3
	E		11	1	3		4			1		4		2		7	1	1		E	

Pour les formes simples se/ce et ses/ces, c'est la transposition écrite du [s] par la lettre s qui s'avère la mieux maîtrisée. En effet, les formes se et ses sont réussies à 96% (47/49) tandis que le taux de succès des formes ce et ces n'atteint même pas 20% (5/27 = 18,5%). Il faut même ajouter à leur sujet qu'elles provoquent l'insuccès tant en 3e qu'en 6e année, tant chez les élèves du 1er tiers que chez ceux des autres tiers. En fait, les écoliers n'arrivent pas à discerner suffisamment les éléments contextuels (quand, pourquoi) inhérents à chaque cas et susceptibles de les aider à différencier ces cas l'un de l'autre.

En revanche, pour les formes disjointes c'est/s'est et c'était/s'était, c'est un peu l'inverse qui se passe. La transposition écrite comportant un c est réussie à près de 62% (41/66) alors que celle avec s ne l'est que dans 2 cas sur 9 (22%). De plus, les formes disjointes c'est et

c'était, contrairement à leur vis-à-vis ce et ces, donnent lieu à des acquisitions substantielles d'un niveau scolaire à l'autre (R en 3e = 40%; R en 4e année = 60%; R en 6e année = 81%) et à des différences importantes d'un groupe d'élèves à l'autre (R pour le 1er/3 = 70%; R pour le 2e/3 = 62%; R pour le 3e/3 = 38%).

Cette similitude d'acquisition orthographique qui réunit dans le succès ou l'insuccès des formes "inverses" provient, selon toute vraisemblance, de la fréquence même de ces termes. Les sous-ensembles se + ses et c'est + c'était totalisent respectivement 49 et 66 occurrences comparativement aux sous-groupes ce + ces et s'est + s'était dont les effectifs réciproques ne s'élèvent qu'à 27 et 9 occurrences. Le faible taux d'utilisation des formes s'est et s'était entraîne un taux d'échec voisin de 80% (7/9 = 78%): il est à signaler que les deux occurrences réussies de s'était l'ont été en 6e année par un ou deux élèves forts (1er tiers).

Il s'impose de souligner enfin que la multiplicité des formes graphiques correspondant à [se] confond bien des élèves qui n'arrivent pas à utiliser celle qui représente à l'écrit tel sens contextuel et pas autre chose. Pour se donner une idée plus exacte de cet imbroglio, il suffit de mentionner que le présentatif [se], comme dans "c'est mon chat", a été rendu par cinq formes existantes mais inexactes: ses (4, 6, 3) [1], sais ou sait (4, 2, 0), ces (0, 1, 0) et se (0, 0, 1). Semblablement, le groupe [se] représentant s'est a pris une fois la place de ses, mais il a toujours été transposé de façon erronée, par s'es (0, 1, 0), c'est (2, 1, 0) et sai (1, 0, 0). Les formes graphiques du présent de l'indicatif de savoir (sais et sait) n'ont jamais été utilisées à bon escient, mais elles l'ont été à plusieurs reprises en lieu et place de c'est (4, 2, 0), s'est (1, 0, 0) et ces (0, 0, 1). Il règne donc ici une grande confusion qui affecte moins les meilleurs élèves que les autres, une grande confusion que six ans de scolarité ne jugulent pas complètement.

---

1. Les chiffres entre parenthèses représentent les occurrences par niveaux scolaires (3e, 4e et 6e).

- Le groupe "divers"

Cette dernière sous-partie regroupe des formes homophones diverses qu'il ne semble pas possible d'analyser en sous-ensembles distincts; elle rassemble les formes suivantes: ni/n'y, ou/où, peu/peut, cet/cette, dans/d'en, sans/s'en. Mis à part le groupe cet/cette qui marque à l'écrit une différence de genre, chaque terme des autres groupes s'identifie à des contextes particuliers dans lesquels il ne risque pas d'être confondu, sémantiquement du moins, avec son vis-à-vis. Voici maintenant les effectifs de chaque forme répartis en réussites (R) et erreurs (E) selon les niveaux et les résultats scolaires des élèves.

Tableau détaillé des formes homophones "diverses"

fh / p/n		Selon les niveaux scolaires											Selon les résultats scolaires										fh / p/n	
		cet	cette	ou	où	peu	peut	ni	n'y	sans	s'en	dans	cet	cette	ou	où	peu	peut	ni	n'y	sans	s'en	dans	
3e	R					2		1			5	25	1	1	4	1	1					5	33	R	1er / 3
	E		1			1	1				5				1	1						1		E	
4e	R	2	2	7								36	1	1		1	1				2	1	35	R	2e / 3
	E											1		1		2				1		4		E	
6e	R				3			1		2	1	26			3	1			2				19	R	3e / 3
	E			1	4				1		1					1	1	1				1	1	E	

Dans les textes dépouillés, aucun contexte n'impliquait l'emploi de d'en alors que sa forme homophonique concurrente dans n'apparaît de façon erronée que dans un cas sur 88.

Les deux occurrences erronées des formes peu et peut ont été produites par deux élèves de 3e année classés dans le 3e tiers: l'un a utilisé peux au lieu de peu, l'autre, peu au lieu de peut.

En ce qui concerne les homophones ou et où, il faut souligner que le premier est presque toujours réussi, peut-être parce qu'il est la forme la plus simple; mais le nombre d'échecs surpasse celui des succès lorsqu'il s'agit d'écrire où, avec accent; cela affecte également les élèves de chaque tiers.

Les élèves de 3e année surtout ont employé la forme s'en et chaque fois avec le verbe aller (s'en aller): les élèves du 1er tiers en maîtrisent l'orthographe alors que ceux du 2e tiers achoppent quatre fois sur cinq. Les formes erronées vont de la simple agglutination écrite (senva, senvont, sennaller) à des variations graphiques plus éloignées de l'usage (canva, c'ent vont).

Cette analyse de détail a permis de cerner plusieurs facteurs de réussite et d'échec inhérents à la transposition écrite des homophones. Parmi ceux-ci, il importe de rappeler que l'apprentissage de l'écrit repose souvent sur l'acquisition préalable ou concomitante d'une autre langue ou d'un autre registre de langue orale, parce que l'enseignement fait appel à un mode d'expression plus artificiel, moins courant, que d'aucuns nommeraient niveau de langue correcte. Il est tout à fait permis de croire que les élèves les plus atteints par cette situation sont les plus faibles, qui n'arrivent pas à faire le lien entre leur "parlure" et celle du maître. Cela s'est avéré particulièrement pour la maîtrise de certaines formes "homophones" en [ɔ] et en [e] dont la prononciation varie selon le débit du locuteur, selon la position (accentuée ou inaccentuée) même du terme ou tout simplement selon la situation du locuteur (maître ↔ élève).

La simplicité orthographique même d'une forme homophone assure aux élèves un taux plus élevé de succès. En ce sens, l'orthographe des mots a, ou, et, la, sa, ma, mon s'acquiert plus facilement que celle de leurs correspondants homophones à, où, est, l'a, ça, m'a, m'ont qui présentent tous

une particularité graphique supplémentaire. Cela implique que les formes les plus simples peuvent être réussies au hasard dans une proportion plus élevée, même si cela n'est pas confirmé avec certitude.

La fréquence d'emploi aussi joue un rôle déterminant sur la maîtrise orthographique de certaines formes homophoniques. Cela convient principalement aux déterminants la, ma, sa, mes, mon et à diverses ligatures telles et, dans, ou. En effet, chacun de ces cas offre d'excellents résultats dès la 3e année et il demeure acquis par la suite.

Mais peu importent leur simplicité orthographique et leur fréquence d'emploi, certains sous-ensembles présentent une concurrence homophonique telle que les élèves du primaire éprouvent à leur sujet beaucoup de difficultés. Les données recueillies pour ça et sa en position proclitique, pour sont et son de même que pour se et ce, se sont montrées fort révélatrices à ce sujet. Même si cette concurrence n'est pas toujours exactement égale, ces quelques exemples ont fait ressortir que, au primaire, les élèves écrivent souvent la première forme pour la seconde et inversement. C'est dire à quel point, étant donné la fréquence d'emploi élevée de ces formes, il importe de mettre en place très tôt une didactique susceptible d'amener les élèves à discerner plus aisément les éléments contextuels inhérents à chacune. En fait, la réflexion doit englober beaucoup; elle doit aller des particularités orales à celles qui concernent les diverses formes homophoniques; elle doit habiliter l'élève à transposer son dire à l'écrit avant ou afin de l'amener à transposer celui des autres.

CHAPITRE III

Quelques remèdes

Le discours théorique et l'analyse appliquée effectués au cours des chapitres précédents débouchent maintenant au plan pratique. Bien sûr, comme cela se produit la plupart du temps dans les exercices d'application concernant ce domaine, chaque série homophonique pourrait faire l'objet d'un traitement particulier; ceci nous conduirait simplement à reproduire ce qui existe déjà en changeant toutefois les exemples. Mais que chacun se rassure, car tel n'est pas notre but!

Au contraire, nous ne proposons ci-après que deux activités. Il s'agit de deux activités cadres conformes aux observations théoriques et pratiques qui se dégagent des deux premiers chapitres. La première met de l'avant un scénario susceptible de convenir à l'objectivation et à la maîtrise écrite des véritables homophones, c'est-à-dire de ceux qui se prononcent réellement de même façon. Quant à la seconde, elle se destine particulièrement à l'étude des simili-homophones, ou formes paraphoniques, et aux moyens didactiques à utiliser pour en faciliter la maîtrise orthographique.

Ces propositions visent principalement à répondre aux besoins des élèves du second cycle du primaire. Comme elles sont générales, le maître devra les adapter pour les mettre à la portée de ses élèves. Une 4e année n'est pas une 6e année: on ne se penche pas nécessairement sur les mêmes cas; l'approfondissement (degré de maîtrise) et l'exhaustivité (quantité de formes à discriminer) peuvent varier d'un niveau à un autre.

Pour chaque activité cadre donnée ci-après, on précise brièvement les objectifs et le matériel nécessaire; suivent le déroulement qui est beaucoup plus long et les considérations pédagogiques susceptibles d'aider le maître au moment d'accomplir telle ou telle étape du déroulement.

A) PREMIÈRE DÉMARCHE: LES FORMES HOMOPHONIQUES

a) Présentation

Cette première activité cadre vise à sensibiliser les élèves aux différentes graphies que peut prendre une même forme orale et à les amener à se donner des moyens correspondant à leurs besoins de scripteurs.

Au cours de ce type d'activité, les élèves sont invités à reconnaître puis à produire des énoncés contenant une même forme homophonique et, sur la base d'un classement favorisant l'observation, à émettre et à vérifier des hypothèses quant à leur emploi. Ces trois opérations: observation, formulation et vérification d'hypothèses sont susceptibles d'amener les élèves à dégager une ou plusieurs solutions au problème que peut poser une série homophonique; après cela, il ne leur reste plus qu'à en tenir compte dans leurs écrits.

Ce type d'activité se déroule en deux séances. Au cours de la première, l'élève est sensibilisé aux différentes graphies d'une même forme orale: il relève et produit des exemples qu'il classe par sous-groupes semblables. Ce relevé, transcrit intégralement ou en abrégé sur stencil, sert de point de départ à la deuxième séance où l'enseignant amène les élèves à réaliser un traitement de ces données; il va sans dire qu'il ne s'agit pas d'effectuer une analyse exhaustive de chaque cas.

b) Activité

1. Objectifs

- Sensibiliser les élèves aux différentes façons d'écrire une même forme orale.
- Amener les élèves à produire des contextes contenant diverses façons d'écrire une même forme orale.
- Amener les élèves à formuler et à vérifier des hypothèses quant au contexte d'emploi des formes écrites correspondant à une même forme orale.

2. Matériel

- Papier et crayons.
- Stencil et feuilles polycopiées.

3. Déroulement

3.1 L'enseignant choisit un texte qui correspond à une forme homophonique orale; il le lit aux élèves en prenant soin de prononcer de même façon les diverses formes écrites.

Voici cinq exemples de textes portant chacun sur un cas fréquent d'homophonie. Si ces textes ne conviennent pas au maître, il peut composer ses textes ou utiliser ceux des élèves pour aborder les même, cas ou d'autres cas d'homophones.

1er cas: [se] (lire "sé") (ces, ses, s'est, c'est, sais)

> Ce matin, Jean et ses deux frères se sont levés à sept heures. C'est leur père qui les a réveillés. Mais Jean s'est recouché: il s'endormait trop. Quand son père s'est rendu compte, à 7:15, que son fils dormait encore, il a dit:
> — Que c'est difficile! Je sais bien que, avec ces 15 minutes-là de retard, Jean ne sera jamais prêt pour 8 heures!

2e cas: [me] (lire "mé") (mes, mais)

> Mes amis, Pierre et Marie ont hâte de faire du ski de fond, mais il n'y a pas encore assez de neige. Ils m'ont dit:
> "Mais qu'est-ce qui se passe? Non mais, on n'a plus d'hiver?"
> Moi aussi, j'ai préparé mes skis et mes chaussures, mais je dois attendre comme eux.

3e cas: [mɔ̃] (mon, m'ont)

Paul doit rester à la maison; il a la rougeole. Son ami Pierre lui a envoyé ce message.

Paul,

Hier, mon père et ma mère sont allés au mont Mégantic; ils m'ont demandé de nettoyer la cage de mon hamster. Mon petit frère m'a aidé mais il a échappé mon animal qui s'est enfui dans ma chambre. J'ai appelé mes voisins; ils m'ont aidé à le chercher.

C'est mon frère qui l'a trouvé, une heure plus tard, au fond de mon armoire, caché dans mon épaulette. J'étais bien content de retrouver mon hamster en vie, juste avant le retour de mes parents.

4e cas: [sɔ̃] (son, sont)

Véronique a amené son chat à la clinique vétérinaire. À son arrivée, un assistant lui a demandé d'écrire son nom et la raison de sa visite. Voici son texte.

Mon chat et celui de notre voisin sont ennemis. Hier, ils sont sortis en même temps de l'immeuble. Ils se sont aperçus, ils se sont battus et mon chat, son oreille gauche, est toute déchirée maintenant.

5e cas: [ɔ̃] (on, ont)

Moi et les élèves de ma classe, on veut visiter Montréal à la fin de l'année. On veut surtout voir le Vieux-Montréal et le stade olympique. Pour cela, on doit ramasser de l'argent. Quatre élèves ont des idées. Voici ce qu'ils ont proposé.

- Paul et Pierre ont pensé à faire un lave-auto.
- Marc et Denise ont dit qu'on devrait écrire au directeur de la commission scolaire.

On verra bien si ces gens ont le désir de nous aider.

3.2 L'enseignant amorce un court échange informel sur le contenu du texte.

3.3 L'enseignant dit aux élèves qu'il va leur relire le texte, mais il leur demande d'identifier, au cours de la relecture, une forme orale qui revient à chaque phrase.

Parfois, l'identification de la forme homophonique nécessite plus d'une relecture.

3.4 L'enseignant demande aux élèves de leur redonner les contextes où ils ont entendu cette forme orale répétée. Il les écrit au tableau avec leur contexte en les numérotant et en dessinant un rectangle vide aux formes visées.

Note. – Voir Considérations pour l'enseignant.

3.5 L'enseignant demande aux élèves de copier ces contextes et d'en donner individuellement la forme écrite.

3.6 L'enseignant fait le relevé des réponses et les transcrit telles quelles au tableau, notant s'il y a lieu plus d'une réponse pour un même endroit.

3.7 L'enseignant amène les élèves à choisir une seule réponse pour chaque contexte: celle qui convient.

3.8 L'enseignant demande aux élèves de trouver un point de ressemblance entre les divers mots encadrés. Il leur demande de plus s'ils savent comment on appelle de tels mots. Si les élèves ne peuvent répondre, il leur indique que ces mots s'appellent des homophones. Il peut donner l'origine de ce mot et les amener à sérier des mots relevant de chaque partie: homo → homogénéisé, homosexuel; -phone → téléphone, magnétophone, ...

3.9 L'enseignant indique aux élèves que les différentes façons d'écrire des mots homophones ne se produisent pas au hasard. Il ajoute que dans ce qui va suivre, ils vont se donner des moyens pour savoir quelle forme correspond à ce qu'ils veulent écrire.

3.10 L'enseignant demande aux élèves de se placer en équipes de deux ou trois et de trouver d'autres exemples comprenant ces différentes façons d'écrire l'homophone visé. Il les invite à trouver d'autres contextes, ou d'autres façons de les écrire, s'ils en connaissent.

Note. – Voir Considérations pour l'enseignant.

3.11 L'enseignant demande aux élèves de lui dicter les exemples qu'ils ont produits; à cet effet, il a réparti l'aire du ou des tableau(x) comme suit, par exemple pour la forme orale [se]. Mais avant d'écrire le contexte, il leur demande dans quelle colonne il doit l'écrire.

ses	ces	s'est	c'est	sais	autres

N.B.
Cette étape correspond à la fin de la première séance. Une fois les tableaux couverts des exemples donnés par les élèves, l'enseignant leur dit qu'il va transcrire plusieurs de ces exemples sur un stencil et qu'ils vont continuer cette activité le lendemain.

Note. – Voir Considérations pour l'enseignant.

3.12 L'enseignant distribue aux élèves les feuilles polycopiées. Il leur demande d'observer une à une ces colonnes, de les comparer et de répondre individuellement aux questions données dans les considérations ci-après.

3.13 L'enseignant invite les élèves à se grouper en équipes de trois pour échanger, préciser ou compléter leurs remarques; il laisse discuter les élèves entre eux.

3.14 L'enseignant procède à la mise en commun des différentes remarques. Pour ce faire, il aura subdivisé l'aire du (des) tableau(x), comme au point 3.11 ci-avant. Il écrit les observations au tableau, en évitant les redites. À cette étape, il agit plutôt comme secrétaire, inscrivant les remarques le plus possible dans les mots des élèves.

Note. – Voir Considérations pour l'enseignant.

3.15 L'enseignant anime une discussion portant sur les différentes remarques. Il amène les élèves à vérifier, à confirmer ou à infirmer ou relativiser leurs hypothèses.

3.16 L'enseignant invite les élèves à écrire dans leur fichier un ou des moyen(s) qu'ils vont utiliser pour se rappeler les différentes façons d'écrire les formes orales [se], [me], [sɔ̃], [ɔ̃], [mɔ̃] selon le cas.

3.17 L'enseignant demande aux élèves de rechercher dans leurs textes des cas présentant cette forme orale et ses différentes façons de l'écrire. Il leur dit de les corriger, s'il y a lieu, à l'aide du ou des moyens qu'ils viennent de se donner. Il leur laisse une période nécessaire à l'accomplissement de cette tâche.

3.18 L'enseignant anime un échange des cas que les élèves ont trouvés dans leurs textes et les invite à y repenser dans leurs écrits spontanés.

c) Considérations pour l'enseignant

Les différents points du déroulement de cette première activité cadre ne visent pas tant à amener les élèves à tout connaître sur les différents emplois d'une forme homophonique qu'à leur permettre de se donner des moyens correspondant à leurs besoins de scripteurs. Dans ce cadre, l'enseignant sert de guide: il aide les élèves à réfléchir sur le fonctionnement de leur langue maternelle; les considérations suivantes sont susceptibles de l'aider à réaliser certaines étapes du déroulement.

Comme cette première activité cadre vise à faire réfléchir les élèves sur l'emploi de cir₄ formes homophoniques différentes, nos commentaires suivent l'ordre même des différents points du déroulement portant la note Considérations pour l'enseignant (3.4, 3.10, 3.11 et 3.15).

1er cas: [se] (lire "sé") (ces, ses, s'est, c'est, sais)

sur 3.4 et 3.10

Lorsque l'enseignant transcrit les contextes suggérés par les élèves, nous lui conseillons, pour le point 3.4, de les disposer au tableau comme suit.

1. Jean et _____ deux frères ...
2. _____ leur père qui les a réveillés.
3. Jean _____ recouché ...
4. ... le père _____ rendu compte ...
5. ... _____ difficile!
6. Je _____ bien ...
7. avec _____ 15 minutes-là ...

Le deuxième contexte et le cinquième ci-haut nous amènent aux considérations suivantes. La forme graphique c'est, de loin la plus fréquente, peut apparaître dans plusieurs contextes. Comme forme présentative, elle est employée dans maintes phrases: C'est l'hiver, C'est Paul, C'est moi, etc.

Souvent aussi, elle s'adjoint un autre terme (qui, que, ce que, ...) avec lequel elle constitue un permutateur. Cette construction, très productive en langue française, sert à mettre en relief une partie de phrase. En voici des exemples.

Paul est arrivé premier. ~ C'est Paul qui est arrivé premier [1].
Jeanne aime Paul. ~ C'est Paul que Jeanne aime.
J'aime les pommes. ~ Ce que j'aime, c'est les pommes.
...

Les élèves du cours primaire ont nul besoin de savoir qu'une forme comme C'est l'hiver est une forme présentative ou que C'est leur père qui les a réveillés compte une construction où le sujet de la phrase est mis en relief; ils peuvent toutefois observer – ou on peut les amener à le découvrir – que, dans de tels contextes, le [se] qui est en relation avec un qui, un que, ... est susceptible d'être transcrit par la forme c'est.

Il faut noter également que la forme c'est situe dans le présent; en cela, elle s'oppose à la forme s'est qui situe l'action dans le passé: il s'est fait mal, elle s'est levée [2].

Les formes graphiques ses et ces se distinguent des formes c'est et s'est qui ont un caractère morphosémantique. Ses et ces ont caractère uniquement sémantique: elles servent à transmettre le point de vue du scripteur, ce que le récepteur ne distingue pas toujours facilement. Comme, pour y arriver, il doit s'aider des autres éléments contextuels, le maître demandera aux élèves d'identifier, pour les phrases de 3.10, le sens qu'ils donnent à la forme [se] et les raisons qui motivent leur choix.

---

1. Le recours au permutateur c'est ... qui est un excellent moyen de repérer le groupe sujet.

2. La forme s'est de la 3e personne doit être bien distinguée de la forme orale "populaire" de la 1re personne ("je m'ai fait mal" ou "je m'ai levé") qui comporte un changement d'auxiliaire: le français standard conjugue avec être ("je me suis fait mal", je me suis levé").

3.11 N.B.

En transcrivant sur stencil quelques ou tous les exemples du tableau, l'enseignant doit les faire suivre de question susceptibles d'amener les élèves à observer et à comparer les différentes formes graphiques. Voici comment il peut disposer l'aire du stencil.

1. Voici des exemples.

ses	ces	sais
Jean et ses deux frères ...	avec ces 15 minutes-là ...	Je sais ... ...
s'est	**c'est**	**autres**
Jean s'est réveillé. ...	C'est leur père qui les a réveillés. ...	...

2. Que remarques-tu dans la colonne du ses? Compare cette colonne aux autres colonnes.

3. Que remarques-tu dans la colonne du ces? Compare cette colonne aux autres colonnes.

4. Que remarques-tu dans la colonne du s'est? Compare cette colonne aux autres colonnes.

5. Que remarques-tu dans la colonne du c'est? Compare cette colonne aux autres colonnes.

6. Que remarques-tu dans la colonne du sais? Compare cette colonne aux autres colonnes.

sur 3.15

Ce point correspond à une étape importante. Pour la mener à bien, l'enseignant peut s'aider à la fois des considérations précédentes et de celles qui suivent.

Sans vouloir circonscrire toutes les observations susceptibles d'être soulevées par les élèves, il est toutefois possible d'en discuter quelques-unes et d'indiquer comment l'enseignant peut amener ses élèves à vérifier une hypothèse (ou remarque) qu'ils ont émise. Pour ce faire, il examine une à une chaque forme graphique, procédant colonne par colonne. Par exemple, si une équipe a remarqué que la forme ses est suivie d'un mot pluriel, il amène les élèves à appliquer cette hypothèse à chaque exemple de la colonne ses. Si, après cela, l'hypothèse émise est confirmée, l'enseignant peut l'encercler au tableau. Il procède de la même façon pour les autres remarques de la même colonne.

Il peut arriver que l'hypothèse soit infirmée. Ainsi, dans une classe où nous avons vécu cette activité, une équipe a donné la remarque suivante pour la colonne c'est (nous l'avions inscrite dans leurs mots comme nous le conseillons au point 3.14): "ça commence toujours par un "c" majuscule. Après vérification des exemples inscrits dans cette colonne, l'hypothèse a été infirmée: nous ne l'avons donc pas encerclée et nous avons invité les élèves à poursuivre leur réflexion. Celle-ci peut les amener à constater que le terme s'est comporte toujours un singulier alors que le présentatif c'est (cela + est) annonce un singulier ou un pluriel:

- s'est (soi-même, sing.): Jean s'est couché; Marie s'est levée.
- c'est (cela + est < sing.): c'est mon père;
  plur.): c'est mes amis.

Après cette étude faite cas après cas, l'enseignant invite les élèves à comparer entre colonnes les remarques encerclées. Cette deuxième étape

permet encore une fois de préciser des hypothèses. Ainsi, la comparaison entre les remarques identiques indiquant que ses et ces sont tous deux pluriels amène l'enseignant à demander aux élèves de trouver une autre façon de les distinguer. Certains élèves retiendront plus facilement le point de vue du scripteur; d'autres comprendront davantage si le maître effectue des regroupements plus formels ou donne des explications plus théoriques:

- ses (possession): Jean et ses soeurs; Marie et ses frères.

- ces ...-là ou -ci: ces garçons-là; ces filles-ci.

Dans la même classe où nous avons vécu cette activité, cela a permis d'établir que la forme s'est se différencie de c'est par le fait que seule la première peut être précédée d'un nom ou d'un pronom de la troisième personne. Pour les élèves, cette hypothèse reste valable jusqu'au moment où elle sera infirmée par une autre présentant plus d'extension.

Les divers contextes de la forme c'est peuvent à eux seuls fournir l'occasion d'un autre classement, tels celui qui concerne les termes interrogatifs comme "Qu'est-ce que c'est?", "Est-ce que c'est", ..., celui des présentatifs comme "C'est moi", "C'est Paul", ..., celui des permutateurs comportant "c'est ... qui", "c'est ... que", ... selon ce qui a été mentionné précédemment.

2e cas: [mɛ] (mes, mais)

sur 3.4 et 3.10

Quand l'enseignant transcrit les contextes suggérés par les élèves, il le fait de la façon suivante.

1. _____ amis, Pierre et Marie.

2. Pierre et Marie ont hâte de faire du ski de fond, _____ il n'y a pas encore assez de neige.
3. _____ qu'est-ce qui se passe?
4. Non _____, on a plus d'hiver!
5. ... j'ai préparé _____ skis et _____ chaussures, _____ je dois attendre comme eux.

Cette façon de procéder est susceptible de faire prendre conscience aux élèves que la forme mais, si l'on s'en tient au texte du point 3.1, permet d'introduire une idée qui est à la fois complémentaire et opposée à une autre: dans ce cas, l'interprétation de ce relateur logique dépend de la phrase tout entière et la transcription du contexte doit comprendre les deux énoncés comme aux exemples 2 et 5. Par ailleurs, cette forme peut aussi introduire une objection comme cela se produit aux exemples 3 et 4. Pour l'instant, il suffit de transcrire les contextes sans donner d'informations supplémentaires.

sur 3.11 N.B.

Lorsque l'enseignant transcrit les exemples sur stencil, il doit répartir l'aire du stencil de façon à ce que les élèves réfléchissent aux contextes de la forme mais. À cet effet, il peut retenir environ cinq exemples pour mes et dix exemples pour mais; cela lui permettra de procéder à une sous-classification des cas relatifs à mais. Il peut procéder comme suit.

1. Voici des exemples.

mes	mais	autres
mes amis mes parents mes chats mes élèves mes soeurs	Mais on va être en retard. Je veux étudier, mais il y a trop de bruit. Je veux voyager, mais je n'ai pas d'argent. Mais que fais-tu? Oui, mais je n'ai pas le temps. Mon frère n'est pas grand, mais il est fort. J'aime les céréales, mais seulement le matin. Non mais, ça ne va pas? Mais tu fumes trop, beaucoup trop. Paul avait un dollar, mais il l'a perdu.	...

2. Regarde bien les exemples comprenant la forme mais. Trouve une façon de les classer et réécris-les.

3. Que remarques-tu dans la colonne du mes? Compare cette colonne aux autres colonnes?

4. Que remarques-tu dans les deux colonnes de mais? Compare ces colonnes à la colonne du mes.

sur 3.15

L'enseignant anime la discussion relative aux remarques des élèves en suivant la même démarche que pour le cas précédent, celui de l'homophone [se] ses, ces, c'est, s'est, sais, ... Il amène les élèves à prendre conscience des points d'observation suivants:

- la forme mes est toujours suivie d'un mot pluriel, que ce mot soit un nom féminin ou masculin;
- la forme mais peut prendre des sens différents selon le contexte (voir 3.4 et 3.10 ci-haut).

Dans le langage soutenu ou dans des situations moins naturelles d'expression comme le sont celles de la classe, les formes du verbe mettre (je ou tu mets; il, elle ou on met) de même que celle du substantif un ou des mets entrent parfois en confusion homophonique avec mes et mais prononcés [me]: il s'agit là, il faut bien le dire, d'un rapprochement oral artificiel que l'élève ne recrée pas spontanément au moment où il rédige ses propres textes.

3e cas: [ɔ̃] (mon, m'ont)

sur 3.4 et 3.10

Au moment de transcrire les contextes suggérés par les élèves, le maître procède de la façon suivante.

1. _____ père et ma mère
2. Mon père et ma mère _____ demandé
3. la cage de _____ hamster
4. Il a échappé _____ animal dans _____ armoire.
5. Mes parents _____ aidé à le chercher.

Au moment d'amener les élèves à déterminer pour l'écrit la forme qui convient à chaque contexte, le maître peut leur demander de s'aider d'une variante au féminin ou au singulier:

- mon père // ma mère
  mon hamster // ma chambre

- ... m'ont demandé // ... m'a aidé

Il s'établit ainsi un parallélisme plus ou moins conscient quant aux contextes d'emploi du déterminant mon et du pronom m'.

sur 3.11 N.B.

Quand il transcrit les exemples sur stencil, l'enseignant doit répartir l'aire du stencil de façon à ce que les élèves disposent de plus d'espace pour la forme mon que pour celle de m'ont: cela leur permettra ultérieurement d'effectuer des sous-groupes. Les exemples des élèves peuvent être regroupés comme suit.

1. Voici des exemples.

mon	m'ont	autres
mon père mon hamster mon petit frère mon animal mon armoire mon épaulette	– ils m'ont demandé ... – mes parents m'ont demandé... – Tous m'ont accueilli ... – Tes parents m'ont fêtée, dit Line. – ...	mont

2. Observe bien les exemples comprenant la forme mon; indique le genre du mot qu'elle accompagne et classe-les en deux sous-groupes.

mon		m'ont	mont
masculin	féminin		

3. Que remarques-tu en comparant les deux séries d'exemples de la forme mon?

_____

_____

_____

_____

4. Que remarques-tu en observant les autres formes, m'ont et mont?

_____

_____

_____

_____

sur 3.15

L'enseignant amène la discussion relative aux observations des élèves; pour ce faire, il suit une démarche similaire à celle adoptée pour les homophones [so] et [mo].

Pour les deux sous-groupes du mon, il importe que les élèves deviennent conscients que mon est tantôt masculin (mon père, mon frère) et tantôt féminin (mon armoire, mon épaulette). Autrement dit, le possessif mon reçoit le genre et le nombre du mot qu'il accompagne.

- mon père
  m.s.

- mon épaulette
  f.s.

L'observation de plusieurs exemples montre que mon masculin s'oppose à ma (mon père / ma mère) et que mon féminin équivaut à ma (mon épaulette / ma petite épaulette). Les élèves pourront observer également que mon n'est féminin que devant un mot féminin commençant par une voyelle ou un "h" muet:

- mon arrivée - mon ancienne voiture - mon héroïne

alors que le mon masculin n'a que faire de ces restrictions d'euphonie.

- mon escalier - mon ancien camion - mon hamster - mon père

En fait, il importe que les élèves perçoivent bien que ma accompagne toujours un mot féminin singulier et que mon peut accompagner un mot masculin ou un mot féminin.

Ces observations mériteraient d'être généralisées aux autres cas du même type: ton et son d'abord puis l', leur, votre, etc. qui prennent le genre et le nombre du nom qu'ils accompagnent. Fini donc de faire apprendre que mon, ton et son masculins s'opposent à ma, ta, sa féminins.

Par ailleurs, en ce qui concerne la forme m'ont, il y aurait sans doute lieu d'observer qu'elle fait toujours partie d'un verbe conjugué au passé à la 3e personne du pluriel et que le m' représente tantôt un masculin, tantôt un féminin.

- Pierre dit: "Mes parents m'ont aidé."
- Pierrette dit: "Mes parents m'ont aidée."

Au primaire, il n'y a cependant pas lieu d'insister sur ce point relatif à l'accord du participe passé précédé d'un donneur objet.

Enfin, certains élèves feront ressortir aussi que la forme mont possède un pluriel:

- Les monts Orford et Bromont sont situés en Estrie.
- Courir par monts et par vaux. (pluriel de val)

4e cas: [sɔ̃] (son, sont)

sur 3.4 et 3.10

Lors de la transcription des contextes rappelés par les élèves, le maître peut procéder comme pour le cas précédent, celui de la forme homophonique [mɔ̃]. Dans le cas présent, le maître peut s'aider de la variante féminine sa et établir un parallélisme entre le pluriel et le singulier (sont/est):

- son chat // sa chatte,
- ils sont sortis // il est sorti.

sur 3.11 N.B.

Au moment de transcrire sur stencil les exemples repérés par les élèves, le maître veille à répartir l'aire de façon à pouvoir effectuer des sous-groupes à la fois pour son et pour sont. Il peut procéder comme suit.

1. Voici des exemples.

son	sont	autres
son chat son arrivée son outil son évier son oreille son tarif	– ils sont ennemis – ils sont sortis – ils se sont aperçus – ils se sont battus – elles sont nombreuses – elles sont revenues	– une céréale de son – le son de la radio – les sons criards de cette voix

2. Observe bien les exemples suivants comprenant les formes son et sont: pour chacune, effectue deux sous-groupes.

son		sont		autres
masc.	fém.	présent	passé	

3. Que remarques-tu en comparant les deux séries d'exemples de la forme son?

_____

_____

_____

4. Que remarques-tu en observant les deux séries d'exemples de la forme sont?

_____

_____

_____

5. Que peux-tu dire des exemples relevés dans le sous-groupe autres?

_____

_____

_____

sur 3.15

La phase d'objectivation consacrée à l'usage du déterminant son suit de très près celle qui a été vécue lors de l'étude du mon (3e cas ci-avant). Nous ne jugeons pas utile de répéter ici ces explications, mais nous tenons à souligner le fait que, pour l'élève, ce sera l'occasion d'asseoir ou d'approfondir ses connaissances en ce domaine et de développer son habileté à différencier des contextes.

Lors du temps consacré à l'emploi de sont, deux éléments ressortent habituellement. Premièrement apparaît la coexistence de deux sont: le premier a un sens plein et situe dans le présent.

- Ils sont ennemis. - Elles sont nombreuses.

Le second a un sens affaibli et sert à situer un verbe dans le passé.

- Ils sont sortis, ce matin. - Elles se sont aperçues.

De plus, sont est un pluriel qui correspond au singulier est: elle est revenue, il s'est battu. Cette substitution reste impossible pour la forme son qu'elle serve de déterminant (son ami(e)), de nom désignant une plante (une céréale de son) ou indiquant un bruit (le(s) son(s) de ta voix).

5e cas: [ɔ̃] (on, ont)

sur 3.4 et 3.10

Lors du rappel des contextes effectué par les élèves, le maître transcrit d'abord les exemples comme pour les cas précédents, puis il les aide à identifier la forme écrite exacte en les amenant à s'aider de la correspondance on/nous et de l'alternance ont/a.

- On veut visiter. → Nous voulons visiter.
- Marc et Denise ont pensé. → Denise a pensé.

sur 3.11 N.B.

Au moment de transcrire sur stencil les exemples que les élèves ont relevés dans des textes divers, le maître voit à répartir l'aire du stencil de façon à pouvoir effectuer des sous-groupes à la fois pour <u>on</u> et <u>ont</u>. Il peut procéder comme suit.

1. Voici des exemples.

<u>on</u>	<u>ont</u>
– on veut visiter – on n'a pas le temps – on regarde la télé – on verra bien – on n'y a jamais pensé – on est bien contents	– Les élèves ont décidé... – M. et D. ont dit ça... – Ces gens ont le désir de... – Voici ce qu'ils ont proposé. – C'est eux qui ont mis le feu.

2. Observe bien les exemples et classe chaque série en deux sous-groupes.

<u>on</u>		<u>ont</u>	
on	on n'...	présent	passé
____	____	____	____
____	____	____	____
____	____	____	____

3. Que remarques-tu en comparant les deux séries d'exemples de la forme <u>on</u>?

_____

_____

_____

4. Que remarques-tu en comparant les deux séries d'exemples de la forme <u>ont</u>?

_____

_____

_____

sur 3.15

La phase d'objectivation consacrée aux formes homophones du [ɔ̃] devrait permettre aux élèves de dégager les éléments suivants.

> Le pronom on précède un verbe dont il est le sujet alors que ont équivaut soit au verbe soit à une partie du verbe.

La forme "on"

- Le pronom on est remplaçable par "Léon" ou d'autres mots de la 3e personne.

  - On verra bien. ⟶ Léon verra bien. ⟶ Tu verras bien.
  - On n'a pas le temps. ⟶ Léon n'a pas le temps. ⟶ etc.

- Le pronom on est suivi d'un verbe à la 3e personne du singulier.

  - On veut y aller.
  - On n'en parlera plus jamais.

- Le pronon on influence l'attribut selon le genre et le nombre des mots dont il prend la place.

  - On est content, se dit Jean.
  - On est contente, se dit Marie.
  - On est normaux, disent Marc et Denise.
  - On est heureuses, disent Lucie et Carole.

- Le pronom on est suivi de n' (première partie de la négation) dans les phrases comportant une négation.

  - On n'a pas le temps.
  - On n'emploie jamais le noir.
  - On n'ira plus au bain.
  - On n'y voit pas très bien.

La forme "ont"

- La forme ont peut correspondre au verbe avoir employé au présent.

  - Ils ont des idées. ⟶ Nous avons des idées.
  - Ces gens ont peur. ⟶ Vous avez peur.

- La forme ont peut correspondre aussi à la première partie d'un verbe au passé composé, 3e personne du pluriel.

  - Tous ont dit ça. ⟶ Tous disent ça.
  - Ils ont mis le feu. ⟶ Ils mettent le feu.

En définitive, dans chaque cas où la substitution aboutit à un pronom ou à un nom, il s'agit de la forme on, ou on n' s'il y a négation; chaque fois que le remplacement se fait à l'aide du même mot qui varie soit en personne (ont ⟶ avons/avez) soit en temps (ont dit ⟶ disent), il s'agit de la forme ont.

Au terme de cette première activité cadre, nous sommes à même de constater que nombreux et variés sont les moyens dont disposent les élèves pour se tirer d'embarras. Aussi, il importe que le maître amène les jeunes à se les communiquer entre eux afin qu'ils puissent utiliser le(s) procédé(s) qui correspond(ent) le plus à leur façon de réfléchir sur la langue. À noter que, parmi ces moyens, ne figure pas le recours à des phrases agrammaticales 1: il ne s'agit pas de montrer à l'élève ce qui ne va pas dans tel ou tel contexte; au contraire, il faut le conscientiser positivement en l'habilitant à se servir de substitutions admises à la fois au plan sémantique et au plan syntaxique.

---

1. Font partie des phrases agrammaticales celles issues de la substitution du subordonnant à par le verbe avoir à l'imparfait:

   - On va à l'école. ⟶ * On va avait l'école.

B. DEUXIÈME DÉMARCHE: LES FORMES PARAPHONIQUES

a) Présentation

Cette seconde activité cadre a pour but d'aider l'élève à distinguer graphiquement, selon l'usage, des formes orales très fréquentes et présentant de fortes ressemblances: elle vise à répondre aux besoins des élèves relativement à la transposition écrite exacte des simili-homophones, tels [a]/[ɑ], [ma]/[mɑ], [sa]/[sɑ], etc.

Dans ce type d'activité, les élèves sont invités à reconnaître, à sérier, à produire, etc. des énoncés comportant des formes paraphoniques; ils sont appelés à émettre des hypothèses quant à leur transposition à l'écrit, hypothèses qu'ils pourront confirmer ou infirmer par la suite, au fur et à mesure de l'observation de ces formes en contexte. De fait, le déroulement de cette activité s'appuie sur une capacité certaine des élèves à discriminer à l'oral des formes relativement semblables, sur cette autre capacité des élèves à distinguer, comme il se doit, divers éléments contextuels susceptibles de les aider à écrire correctement.

b) Activité

1. Objectifs

- Amener les élèves à prendre conscience que des formes voisines à l'oral s'écrivent différemment.

- Amener les élèves à produire des contextes contenant les diverses façons d'écrire des formes orales voisines.

2. Matériel

- Stencils et feuilles polycopiées.
- Papier et crayons.
- Documents: photo ou poster de Guy Lafleur, carte géographique ou routière du Québec.

3. Déroulement

3.1 L'enseignant utilise, à tour de rôle, chaque texte suivant relatif à la maîtrise orthographique de formes paraphoniques. Il lit le texte aux élèves en prenant soin de prononcer, comme c'est l'usage, un [a] antérieur pour les mots à ou ma et un [ɑ] postérieur pour les termes a et m'a.

1er cas: [a]/[ɑ] (à/a, as)

Devinette

On le voit souvent à la télévision.
Il est né à Thurso près d'Ottawa.
C'est à six ans qu'il commence à jouer au hockey.
Il a 30 ans.
Il joue à Montréal.
Il a compté plus de 500 buts.
Il patine à toute vitesse.
Il a été surnommé le Démon blond.
Tu as trouvé? C'est _____.

2e cas: [ma]/[mɑ] (ma/m'a, m'as)

Paul a mal au genou gauche. Voici ce qu'il raconte à Pierre.

Ma soeur est très bizarre! Elle m'a donné une bicyclette comme cadeau de Noël. Toi, tu m'as demandé si j'allais l'essayer. Hé bien! je suis sorti hier faire ma première promenade. La roue arrière a dérapé sur une plaque de glace: je suis tombé et je me suis fait mal. Quand on m'a secouru, on m'a dit que j'aurais dû porter ma jambière de hockey!

3.2 L'enseignant amorce un échange informel sur le contenu du texte. Il peut utiliser les documents suggérés au point 2.

3.3 L'enseignant dit aux élèves qu'il a réécrit le texte sur stencil. Il leur distribue les feuilles polycopiées: il leur demande de découper les étiquettes du bas du stencil et de les placer dans la colonne appropriée de la partie supérieure du stencil. Il vérifie le classement effectué par les élèves.*

3.4 L'enseignant amène les élèves à écrire la forme graphique convenant à chaque étiquette; puis, en procédant à la correction, il leur demande de justifier la ou les forme(s) écrite(s) pour chaque colonne.*

3.5 L'enseignant suggère aux élèves, placés deux à deux, de composer trois phrases pour chaque forme graphique (à, a, as): ils les corrigent ensuite collectivement en plaçant au tableau les exemples de chaque série.*

c) Considérations pour l'enseignant

Au moment d'entreprendre cette activité portant sur les différentes façons de transcrire des formes paraphoniques, il est bon que le maître fasse vivre à ses élèves quelques "exercices" de discrimination auditive, un peu comme s'il s'agissait d'une langue seconde. Cela peut même s'avérer une préactivité indispensable pour les élèves qui n'ont pas l'habitude de remarquer comment ils prononcent tel ou tel mot.

En pratique, le maître peut donner quelques exercices comportant chacun dix mots en [ɑ] (âme, basse, mal, rase, dalle, sac, rage, râpe, masse, vase) et demander aux élèves d'identifier sous quel [ɑ] se place chaque mots. Pour ce faire, il peut procéder comme suit.

---

* Voir Considérations pour l'enseignant.

Il répartit l'aire d'un stencil de la façon suivante et donne à chaque élève une feuille polycopiée. Selon l'habileté de ses élèves à discriminer les sons, il peut prévoir une quantité plus ou moins grande de séries de 10 mots. Il fait une vérification des réponses après chaque série.

Nom: _____

Dans quelle colonne vont les mots que je vais te dicter?
Mets un X si c'est le "a" de ou le "a" de .

1re série

1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		

2e série

1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		

Ce petit préalable terminé, le maître effectue avec les élèves le déroulement proprement dit de cette activité.

1er cas: [a]/[ɑ] (à/a, as)

sur 3.3

Voici le matériel nécessaire à la réalisation de cette étape du déroulement.

Nom: _____

1. On le voit souvent __ la télévision.	2. Il est né ___ Thurso.
3. C'est __ 6 ans ...	4. Il commence ____ jouer au hockey.
5. Il ___ 30 ans, maintenant.	6. Il joue ___ Montréal.
7. Il ___ compté plus de 500 buts.	8. Il patine ___ toute vitesse.
9. Il ___ été surnommé le Démon blond.	10. Tu ___ trouvé?

La vérification peut être faite par les élèves qui comparent leurs feuilles deux à deux ou par le maître qui révise chaque classement. Cette étape débouche naturellement sur 3.4 où les élèves indiquent la forme qui convient à chaque cas.

sur 3.4

Les élèves écrivent d'abord la forme graphique qui convient à chaque contexte.

Dans la colonne du [a] de , c'est toujours le petit mot à; dans celle du [ɑ] de , c'est a après il ou son équivalent et as après tu.

Suite à ces observations, l'enseignant invite les élèves à composer quelques phrases contenant deux ou trois des formes paraphoniques. En voici des exemples.

- Pauline vit à la ville et elle a trois amis.
- Ma soeur a quatre ans et on l'amène à Montréal.
- As-tu vu que Marie revient à la course?
- C'est à quelle heure que tu as nourri le bébé?

sur 3.5

La cueillette des exemples apportés par les élèves et la mise en commun qui la suit donnent lieu à plusieurs distinctions et à plusieurs rapprochements entre l'oral et l'écrit. Nous pensons en particulier aux expressions il y a et il n'y a pas qui seront analysées en profondeur tant au positif [ilia] ou [ilja] ou [ja] ou [jɔ] qu'au négatif [ilnijapa] ou [ilnjapa] ou [japa] ou [japɔ].

Il nous semble plus facile pour les élèves de recourir aux différences orales pour se guider à l'écrit que d'essayer d'utiliser la substitution négative, c'est-à-dire celle qui permet d'inférer comment écrire un mot à partir d'un remplacement non syntaxique tel à → avait.

2e cas: [ma]/[m'a] (ma/m'a, m'as)

sur 3.3

Voici le matériel nécessaire à la réalisation de cette étape du déroulement.

Nom: _____

1. _____ soeur est très bizarre.
2. Elle _____ donné une bicyclette.
3. Toi, tu _____ demandé ...
4. _____ première promenade.
5. On _____ secouru ...
6. On _____ dit ...
7. _____ jambière de hockey.

Les élèves comparent leur classement deux à deux. En cas de désaccord, ils demandent au maître de les aider. De son côté, ce dernier vérifie les regroupements effectués par les élèves, sachant bien que deux élèves peuvent aller dans le même sens et se tromper.

sur 3.4

Les élèves écrivent d'abord la forme graphique qui convient à chaque contexte.

Dans la colonne du [ma] comportant le [a] de , c'est toujours ma; dans celle de [mɑ] contenant le [ɑ] de , c'est m'a ou m'as. L'oral est donc ici d'un grand secours et une écoute attentive de sa parlure ou de celle des autres s'avère plus importante qu'une réflexion axée sur le métalangage grammatical tel ma est un possessif (personne n'en doute) et m'a ou m'as sont formés du pronom me élidé suivi d'une forme singulière du verbe avoir: il faut déjà savoir les écrire pour être capable de les décrire de cette façon.

sur 3.5

La cueillette des exemples que vont fournir les élèves de même que la mise en commun qui la suit vont certainement conduire les enfants – et le maître parfois – à s'interroger sur les diverses façons de rendre à l'écrit ces formes paraphoniques. En effet, si [ma] se transcrit toujours ma, il n'en va pas ainsi de [mɑ] ou [mɔ] oral qui se transpose par plusieurs formes graphiques.

- m'a: Cet acteur m'a charmé.
- m'as: Oui, tu m'as ôté toute crainte.
- je vais: Oui, [mɔjalebɛto] (je vais y aller bientôt).
- mât(s): Un voilier à deux mâts.

Ces exemples font ressortir l'importance de partir de la langue de l'élève pour l'amener à écrire: celui qui dit [mɔ] pour je vais doit en prendre conscience au plus tôt afin de pouvoir transposer son oral sous une forme écrite généralement admise [1].

Sur le point de mettre un terme à cette seconde activité cadre, nous restons conscients de la tâche didactique à accomplir: il n'est pas facile d'apporter des soutiens qui amènent l'élève à tabler davantage sur ses acquis oraux que sur ce qu'on désire lui faire apprendre. Il nous semble que les activités cadres proposées dans ce chapitre vont en ce sens. En premier lieu, elles donnent à l'enfant l'occasion d'objectiver plusieurs faits de langue inscrits dans les automatismes du langage, faits de langue que, en second lieu, il peut transposer à l'écrit plus facilement et avec plus d'exactitude.

Petit à petit, l'enfant devient habile à construire l'écrit sur ses acquis oraux; il apprend peu à peu à donner de l'expansion à un phénomène qui lui paraît particulier de prime abord. Par exemple, après s'être rendu compte que la variante [a]/[ɑ] l'aide à distinguer à de a et as, qu'elle lui sert à différencier ma de m'a et m'as, il peut l'utiliser pour d'autres cas très semblables, tel celui de ta//t'a, t'as, ou assez semblables comme celui de sa, ça//ça. Cet exemple de même que ceux qui se greffent à la première activité cadre montrent que, s'il faut d'abord analyser chaque cas, il importe ensuite de ne pas oublier d'effectuer les synthèses ou les généralisations qui déchargent la mémoire et permettent à l'enfant de comprendre ce qu'il fait et pourquoi il le fait.

---

1. Voir OUELLETTE, Louis-M., L'oral familier, un déclencheur pour l'écrit, p. 95.

CONCLUSION

Cette brève étude jette en quelque sorte un éclairage nouveau sur l'homophonie. Les réflexions théoriques qu'elle a suscitées ont permis de préciser, sinon de circonscrire, plusieurs types de problèmes inhérents à ce sujet. En français, l'homophonie peut être considérée comme un phénomène global en ce sens qu'elle concerne tous les émetteurs; mais ce phénomène global n'est toutefois pas exempt de particularismes: certains cas ont avantage à être traités en conformité avec les parlers régionaux.

Certaines priorités sont très tôt ressorties de notre analyse. Nous pensons en particulier à la nécessité pour la didactique de développer des stratégies d'interventions davantage axées sur les besoins du scripteur que sur ceux du récepteur, plus orientées vers des productions correctes par les élèves que sur la reconnaissance et la classification par eux de formes homophoniques déjà situées en contexte. Nous pensons également à la prépondérance de certaines formes sur d'autres, prépondérance qui tient tantôt de la simplicité graphique du mot (ni / nid, n'y, nie; si / ci, s'y, scie ...), tantôt de la fréquence d'emploi de certaines formes qu'elles soient simples ou disjointes (la / l'a, las; c'est, s'est / sait, ...), etc.

Un autre facteur important de réussite dans la transposition exacte des formes homophones par les élèves provient des éléments facilitateurs mis à leur disposition et qui les aident à établir une relation précise entre leur dit et leur écrit: il faut d'abord apprendre à l'élève à transposer à l'écrit sa propre expression, utilisant même ses particularités langagières comme support à l'objectivation, avant de l'amener à transposer correctement l'oral standard qui reste l'apanage de la minorité. À preuve de cela, le fait que, lorsqu'on devient lecteur à haute voix, on lit dans une langue épurée de la plupart de ses traits régionaux (lexicaux,

morphosyntaxiques, etc.) et de ses habitudes de parole (débit, intonation, etc.); témoin aussi le fait que la plupart des gens n'arriveraient pas à lire facilement un texte transposé selon leur langue orale: ils n'ont tout simplement pas appris à écrire ni à lire leur langue.

Même s'il ne faut pas exagérer les particularités langagières de chacun, il importe d'en tenir compte. En effet, l'imagination du scripteur révèle, plus qu'on ne pourrait le supposer, la diversité et la complexité des situations homophoniques. Qu'il suffise de rappeler à ce sujet que l'énoncé "il allait au garage faire la vie d'ange" cité au premier chapitre a été tiré d'un texte d'élève de 1re secondaire et que "vie d'ange" avait bel et bien le sens de "vidange". Le maître ne doit donc pas se contenter de proposer aux élèves en cette matière des activités stéréotypées conventionnelles. Au contraire, il doit forcer leur imagination et les sensibiliser aux diverses façons de transposer à l'écrit une forme orale, de les amener à faire des choix et à produire des textes ou des contextes pertinents à chacune.

Il faut recourir en ce domaine à l'apport de moyens didactiques divers. Par exemple, l'apprentissage des homophones à incidence lexicale y gagne souvent à s'intégrer à celui des familles de mots (un chat: une chatte, un chaton, une chatière; un chas: une châsse, un châssis, enchâsser); celui des homophones à incidence grammaticale tire avantage à être traité d'abord à ce point de vue (Je ne nie pas que tu nies ce que tous nient déjà.) avant d'être confronté, s'il y a lieu, aux autres formes graphiques (Il n'y a dans ce nid, ni merle, ni hirondelle.). Mais il importe aussi de se méfier de toute tendance à l'exhaustivité qui conduirait soit à surcharger la mémoire de vocables peu fréquents (houx, houe/août, ou, où), soit à présenter aux élèves des formes verbales qui excèdent leur maturité linguistique et leurs besoins d'expression (vint, vînt/vin, vingt, vain). Le juste milieu, quoi!

Les acquisitions des élèves et, partant, leurs besoins apparaissent en effet plus clairement grâce à l'analyse statistique menée au second chapitre. La transposition écrite des homphones s'avère mieux réussie s'il

s'agit de formes simples telles celles des déterminants et des ligatures et elle cause plus d'échecs dans le cas des formes disjointes comme celles formées d'un pronom et d'un verbe (avoir ou être). De plus, l'examen des homopohones selon les formes sonores met en exergue l'importance de l'oral sur la réussite ou l'échec à l'écrit de certains homophones appartenant aux groupes du [a] et du [e]: cela conduit à remettre en cause, non la théorie, mais certaines pratiques didactiques reliées à l'homophonie, à préciser quand certains termes sont homophones et quand ils ne le sont pas.

À tout cela se rattache également la faiblesse constante des faibles qui ont réussi à faire une ou plus d'une erreur même pour certaines formes homophones simples et fréquentes telles sa, mes, dans, ne partageant le succès entier avec les élèves des autres groupes que pour les formes la, ma et mon aux caractéristiques semblables. Il ne faut pas toutefois pas que l'insuccès observé nous fasse paniquer. Au contraire, l'homophonie n'engendre l'erreur que 20 fois sur 100 en moyenne: 13% chez les forts et 24% chez les faibles, laissant à ces derniers un taux de réussite (75%) très appréciable.

Devant ce constat positif, il aurait été facile de prôner l'inaction et de conclure que le temps et l'habitude d'écrire arrangeraient les choses; mais telle n'a pas été notre réaction. Au contraire, afin d'amener les élèves à ne pas se laisser jouer par les homophones, afin de leur en faciliter le repérage et de leur donner des moyens à leur portée pour résoudre les difficultés de cet ordre, nous leur avons proposé deux activités cadres: l'une porte sur la maîtrise à l'écrit des formes homophoniques; l'autre, sur celle des formes paraphoniques. Dans les deux cas, une démarche fondée sur l'observation de telles formes apparaissant dans des textes signifiants facilite aux élèves l'identification des termes homophoniques et paraphoniques. Ensuite, les élèves émettent et vérifient diverses hypothèses quant au contexte d'utilisation de l'une ou l'autre forme: les solutions trouvées individuellement ou en groupes peuvent être réinvesties par chacun dans ses propres textes.

En fin de compte, les considérations précédentes de même que les faits observés appuient l'importance d'axer l'enseignement et l'apprentissage relatifs à l'homophonie sur les besoins mêmes des élèves. Ces besoins ressortissent avant tout à la transposition de leur propre pensée: elle véhicule à l'oral des homophones d'emploi plus ou moins fréquents et de forme plus ou moins simple que chacun apprend à écrire un peu à tâtons d'abord, puis avec de plus en plus de justesse, se laissant guider par les apports du contexte.

ANNEXES

et

BIBLIOGRAPHIE

Annexe 1

Fréquence des formes homophoniques ou paraphoniques dont l'opposition contient une forme simple et une forme disjointe

simple		
	succès	erreur
ces	0	3
ses	9	2
sait	0	2
ma	24	0
la	191	1
ta	3	0
mon	33	0
ni	2	0
dans	87	1
sans	2	0
sa	25	2

disjointe		
	succès	erreur
c'est	25	21
s'est	0	5
m'a	0	2
l'a	1	7
t'a	0	1
m'ont	--	--
n'y	0	1
d'en	--	--
s'en	6	6
ça	16	17

Annexe 2

Fréquence des formes homophoniques ou paraphoniques selon les réalisations sonores

[a] / [ɑ]

	succès	erreur
a	88	23
à	75	77
as	0	1
la	191	1
l'a	1	7
ma	24	0
m'a	0	2
ta	3	0
t'a	1	1

[ɔ̃]

	succès	erreur
mon	33	0
on	6	2
ont	24	22
son	61	10
sont	29	19

[e]

	succès	erreur
ai	137	8
est	54	11
et	394	17
mes	47	3
mais	25	17

[s]

	succès	erreur
ça	16	17
sa	25	2
ce	5	19
se	38	0
ces	0	3
ses	9	2
s'est	0	5
c'est	25	21
sait	0	2
c'était	16	4
s'était	2	2

autres

	succès	erreur
cet	2	0
cette	2	1
dans	87	1
ni	2	0
n'y	0	1
ou	7	1
où	3	4
peu	2	1
peut	0	1
sans	2	0
s'en	6	6

Annexe 3

Fréquence des formes homophoniques ou paraphoniques selon les catégories grammaticales

déterminant

	succès	erreur
ce	0	4
ces	0	3
cet	2	0
cette	2	1
la	174	0
ma	24	0
mes	47	3
mon	33	0
sa	25	2
ses	9	2
son	61	10
ta	3	0

ligature

	succès	erreur
à	75	77
dans	87	1
et	394	17
mais	25	17
ni	2	0
ou	7	1
sans	2	0

verbe

	succès	erreur
a	88	23
ai	137	8
as	0	1
est	54	11
ont	24	22
peut	0	1
sait	0	2
sont	29	19

pronom + verbe

	succès	erreur
c'est	25	21
c'était	16	4
s'est	0	5
s'était	2	2
l'a	1	7
l'a	0	2
t'a	0	1

pronom

	succès	erreur
ça	16	17
ce	5	15
la	17	1
on	6	2
où	3	4
se	38	0

autres

	succès	erreur
n'y	0	1
peu	2	1
s'en	6	6

Annexe 4

Fréquence des vocables du corpus

Ordre alphabétique

a	111
à	152
ai	145
as	1
ça	33
ce	24
ces	3
c'est	46
cet	2
c'était	20
cette	3
dans	88
est	65
et	411
la	192
ma	24
m'a	2
mais	42
mes	50
mon	33
ni	2
on	8
ont	46
ou	8
où	7
peu	3
peut	1
sa	27
sait	2
sans	2
se	38
s'en	12
ses	11
s'est	5
s'était	4
son	71
sont	48
ta	3
t'a	1

Ordre décroissant

et	411
la	192
à	152
ai	145
a	111
dans	88
son	71
est	65
mes	50
sont	48
c,est	46
ont	46
mais	42
se	38
ça	33
sa	27
ce	24
ma	24
c'était	20
s'en	12
ses	11
on	8
ou	8
où	7
s'est	5
s'était	4
ces	3
cette	3
peu	3
ta	3
cet	2
m'a	2
ni	2
sait	2
sans	2
as	1
n'y	1
peut	1
t'a	1

BIBLIOGRAPHIE

ANIS, J. (1981) "Écrit/Oral: discordances, autonomies, transpositions" dans Études de linguistique appliquée, no 42, Paris, Didier, p. 7-22.

BEAUCHEMIN, N. et al. (1983) Vocabulaire du québécois parlé en Estrie. Fréquence, dispersion, usage. Sherbrooke, Université de Sherbrooke, document de travail no 20, 303 pages.

CANAC-MARQUIS, J. et al. (1982) Les homophones. Montréal, Centre Éducatif et Culturel, coll. L'orthographe sous toutes ses formes, 115 pages.

CATACH, N. (1978) L'orthographe. Paris, PUF, 126 pages (Que sais-je? no 685).

CHÂTILLON, G. (1977) Statistiques en sciences humaines (5e édition). Trois-Rivières, Les éditions SMG, 482 pages.

DELPIERRE, P. et P. FURCY. (1968) Grammaire pour écrire et parler. Paris, Fernand Nathan, 125 pages.

GAK, V.G. (1976) L'orthographe du français, essai de description théorique et pratique. Paris, SELAF, édition française de Vildé-Lot, T. et l'auteur, 318 pages.

GREVISSE, M. (1980) Le bon usage. Paris/Gembloux, Duculot, 11e édition, 1519 pages.

McNICOLL, L. et G.-R. ROY (1983) Pronoms et variations orales, deux outils pour l'écrit. Sherbrooke, Publication du PPMF, no 9, 106 pages.

MULLER, Ch. (1968) Initiation à la statistique linguistique. Paris, Larousse, 250 pages.

OUELLETTE, Louis-M. (1983) L'oral familier, un déclencheur pour l'écrit. Sherbrooke, Publication du PPMF, no 1, 139 pages.

Programme d'étude de français au primaire. (1979) Québec, Gouvernement du Québec (Ministère de l'Éducation), 334 pages.

ROY, G.-R. (1984) Genre et nombre; étude théorique. Sherbrooke, Publication du PPMF no 9, 240 pages (à paraître). Synthèse publiée dans Qu'est-ce que la langue? de Jacques Leclerc, Laval, Mondia, 1979, p. 64 à 72.

ROY, G.-R. et M. de LORIMIER. (1981) Vers la maîtrise du français (FR 08). Laval, éditions FM, 224 pages.

ROY, G.-R. (1981) Grammaire et enseignement de la grammaire. Sherbrooke, Université de Sherbrooke, PPMF, 180 pages dactylographiées.

THIMONNIER, R. (1974) Code orthographique et grammatical. Verviers, Marabout, 442 pages.